

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**CUANDO LA TEORÍA SE
FUNDE CON LA PRÁCTICA:
RELATO AUTOBIOGRÁFICO
DE UNA MAESTRA**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Inmaculada Martín Rodrigo

Palencia. 2012

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**CUANDO LA TEORÍA SE FUNDE
CON LA PRÁCTICA:
RELATO AUTOBIOGRÁFICO
DE UNA MAESTRA**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentado por:

Inmaculada Martín Rodrigo

Dirigido por:

Dra. Carmen García Colmenares

Palencia. 2012

CUANDO LA TEORÍA SE FUNDE CON LA PRÁCTICA: RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE UNA MAESTRA

Inmaculada Martín Rodrigo.

Resumen

Este trabajo parte del análisis del relato autobiográfico de una maestra de educación infantil, teniendo en cuenta su trayectoria profesional durante 20 años. Como elementos clave en el cambio e innovación se han destacado la importancia del trabajo colaborativo entre docentes de distintos niveles educativos -co-investigación horizontal- y su repercusión en el desarrollo profesional docente. Este cambio se proyecta también en las aulas a través de una nueva organización del currículum desde el trabajo por proyectos. Es un proceso abierto y continuo que se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria profesional, buscando la integración entre teoría y práctica.

Palabras Clave

Desarrollo profesional, trabajo por proyectos, investigación cualitativa, grupos de discusión, autobiografía.

Abstract

This paper is based on a preschool teacher's autobiography analysis. The teacher's professional development of over 20 years was taken into consideration. Some key elements in education change and innovation that have been highlighted are the importance of collaborative work between teachers of different educational levels -horizontal co-research- and their effects on teacher professional development. This change is also projected in the classroom work through a new curriculum organization based on work by projects. This is an open and continuous process that develops over a teacher's professional journey while seeking integration between theory and practice.

Keywords

Professional development, work by projects, qualitative research, discussion groups, autobiography

INDICE

1. Introducción
2. Objetivos
3. Justificación del tema
4. Fundamentación teórica: Marco epistemológico, ético y metodológico
 - 4.1. ¿Cómo se aprende a enseñar?: De la soledad del aula al trabajo colaborativo
 - 4.2. Cambiar la escuela desde dentro: Trabajar por proyectos
5. Metodología
 - 5.1. La investigación biográfica narrativa y la reconstrucción del desarrollo profesional
 - 5.2. La autobiografía: dar voz a las maestras
 - 5.3. Proceso de análisis del relato autobiográfico
6. Exposición de resultados. Aprender a enseñar, un camino hacia el cambio
 - 6.1. Ser maestra de infantil: ¿una vocación elegida?
 - 6.2. Inicios en la docencia
 - 6.3. La formación en grupo y la reflexión compartida
 - 6.4. La co-construcción del conocimiento: aprender más allá de las aulas
7. Conclusiones
8. Lista de referencias
9. Apéndices

1.- INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte del propio relato autobiográfico como maestra de educación infantil. Pretendo reconstruir mi desarrollo profesional docente a lo largo de 20 años de docencia. A través de la autobiografía como hilo conductor, me propongo analizar aquellos aspectos más señalados de mi experiencia profesional y su influencia en la práctica cotidiana. La investigación autobiográfica además de permitir la reconstrucción de la identidad profesional, facilita el aprender a teorizar desde la experiencia (Jurado, 2011).

Este recorrido autobiográfico comienza con el análisis de la elección de los estudios de magisterio, para continuar con los primeros años de docencia y posteriormente adentrarme en analizar con mayor profundidad lo que ha sido el punto de inflexión en mi práctica docente: la introducción paulatina en las aulas del enfoque de proyectos. Esto supuso el abandono de un modelo transmisivo que considera la mente como un recipiente que se “va llenando” por acumulación de contenidos, para dar paso a un modelo co-constructivo, que tiene en cuenta el papel que desempeñan los factores socioculturales.

El trabajo por proyectos en las aulas de infantil me ha permitido ampliar la mirada, ir más allá del aula, abriendo mayores posibilidades de conocimiento. Además me ha empujado a embarcarme en proyectos de investigación colaborativa, relacionados tanto con la formación inicial de estudiantes de magisterio como con la formación continua del profesorado. Esto ha supuesto la necesidad de conectar teoría y práctica educativa.

Ahora bien, este cambio no habría sido posible si no hubiera participado en grupos de colaboración y de discusión con otras maestras de educación infantil que me han facilitado la autorreflexión y evitado la caída en el autoengaño, como señala Zeichner (1999).

2.- OBJETIVOS

He partido para la realización de este trabajo de los siguientes objetivos:

- a) Analizar los propios dilemas educativos a lo largo de mi carrera profesional, para conocer la incidencia de los mismos en la práctica docente cotidiana.
- b) Construir -reflexiva y críticamente- el propio saber y hacer profesional desde el relato de vida, como narrativa que se convierte en momento de re-aprendizaje.

- c) Acercarse a una lectura bibliográfica del estado actual de la investigación sobre historias de vida y relatos de experiencia docente para poder reconstruir mi autobiografía profesional como maestra de infantil.
- d) Reflexionar acerca del papel mediador de las maestras expertas en el andamiaje de estudiantes de magisterio y profesorado no experto.
- e) Promover una cultura colaborativa docente de carácter horizontal entre maestras y profesoras de universidad.

3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Los cambios sociales, cada vez más rápidos en la sociedad de la información, están configurando nuevos roles docentes que ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar una práctica reflexiva sobre la naturaleza de las transformaciones, así como una implicación crítica que vaya más allá de apuestas corporativas (Perrenoud, 2001). Para este autor las y los docentes tendrían que partir de un doble registro, por un lado el relacionado con la ciudadanía puesto que en el aula y en la comunidad educativa se tiene que poseer un compromiso con los valores democráticos y por otro, la construcción de saberes y competencias.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dio lugar a la puesta en marcha de una serie de recomendaciones, emanadas del Consejo de Educación de la Comisión Europea, para la formación del profesorado de infantil y primaria (Moreno, 2011):

- La consideración de la formación inicial como grado impartida en una universidad, que desarrolle competencias profesionales relacionadas con la adquisición de conocimientos de las materias a enseñar, la formación didáctica, la formación en investigación educativa, el conocimiento de recursos y estrategias de apoyo al alumnado y el conocimiento de los aspectos sociales y culturales de la educación.
- La inclusión de la formación continua dentro del aprendizaje a lo largo de la vida para permitir la mejora de conocimientos, destrezas y recursos profesionales.
- La facilitación de la movilidad profesional entre países, niveles y diferentes profesiones relacionadas con el ámbito educativo.
- El desarrollo de la colaboración entre el profesorado, centros y organismos locales, provinciales, estatales y comunitarios que sustentan las diferentes competencias educativas y culturales.

En el Seminario sobre " La formación inicial y permanente de maestros y profesores", organizado por el Consejo Escolar del Estado en junio de 2007, se comenta en las conclusiones que

El profesorado es el pilar para conseguir una educación de calidad y su formación debe corresponder a las demandas y necesidades sociales, por lo que el perfil del maestro ha de ser el de una persona culta, que combine saberes específicos y didácticos, que sea capaz de utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que tenga conciencia social para educar en valores democráticos a ciudadanos críticos, que sepa incorporar el entorno como parte activa del territorio educativo y que tenga capacidad afectiva.

Otro aspecto novedoso es la introducción del concepto de competencias en la formación del profesorado. Podemos definir las competencias como un conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en un determinada situación y que suponen "un saber hacer complejo, resultado de la integración, utilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común" (Cano, 2007, p.35). Para Perrenoud (2001, p. 509) la competencia es "[...] la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento".

La Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación en 2004, fijará una serie de competencias de carácter genérico, y específico que deben ser tomadas en cuenta para la formación inicial y continua del profesorado. Las competencias genéricas o transversales se articulan *en instrumentales* (capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, de comunicación oral y escrita, comunicación en una lengua extranjera, gestión de la información, utilización de las TIC, y resolución de problemas y toma de decisiones), *interpersonales* (capacidad crítica, capacidad para integrarse con personas expertas de otras áreas, respeto a la diversidad, habilidades interpersonales, compromiso ético,...) y *sistémicas* (autonomía de aprendizaje, adaptación a situaciones nuevas, creatividad, liderazgo, aprendizaje largo de la vida, compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional,...). Todas ellas se tienen presentes a la hora de realizar este trabajo.

Pero trabajar por competencias supone ir más allá de una racionalidad técnica y de un concepto de competencia estandarizado y parcelado (Cano, 2007). Al contrario, se tendría que partir de un concepto de competencia relacionado con una actividad cognitiva compleja, que permite integrar

teoría y práctica, facilitar el aprender a aprender, a la vez que permite la solución de problemas en un contexto dado (Gonczy, 2001).

Para finalizar, debo señalar que al realizar este trabajo he tenido presente los objetivos formativos del título de Grado de Educación Infantil, tal como aparecen en la Guía del Trabajo Fin de Grado (página 2):

- Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa.
- Actuar como mediadora, fomentando la convivencia dentro y fuera del aula.
- Ejercer funciones de tutoría y orientación del alumnado.
- Realizar la evaluación formativa de los aprendizajes.
- Elaborar documentos cuniculares adaptados a las necesidades y características de las y los alumnos.
- Diseñar, organizar y evaluar trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad.
- Colaborar en acciones educativas que se presenten en el entorno y con las familias.
- Aplicar en el aula, de modo crítico, las tecnologías de la información y la comunicación.

Con esto se pretende lograr profesionales que conozcan los objetivos, los contenidos curriculares y los criterios de evaluación, a la vez que desarrollen estrategias didácticas que faciliten el desarrollo cognitivo, afectivo y social de las criaturas de cero a seis años. Profesionales que sepan diseñar y desarrollar propuestas innovadoras en contextos de diversidad.

En las siguientes páginas voy a intentar analizar mi propia experiencia como maestra de infantil, puesto que, como señala Burden (1990), el desarrollo profesional implica el concepto de cambio en tres áreas: destrezas profesionales, actitudes hacia la docencia y acontecimientos laborales. Todo ello redundará en aportaciones interesantes a la hora de orientar, comprender e intervenir en la mejora de la formación del profesorado. En palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 48):

[...] la investigación pedagógica es siempre una forma de autoinvestigación [...]. Hay un aprendizaje pedagógico cuando nos vemos de otra forma en las relaciones educativas, cuando entendemos de otra forma lo que hacemos o buscamos como educadores [...]. En este sentido no hay conocimientos-objetos, que quedan ahí como productos inertes, que significan por sí mismos, sino relatos del ir conociendo, la expresión de la vivencia del ir interrogándose, de irse preguntando en conversación con las situaciones o las personas en las que se centra la investigación.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: MARCO EPISTEMOLÓGICO, ÉTICO Y METODOLÓGICO

4.1.- ¿CÓMO SE APRENDE A ENSEÑAR?: DE LA SOLEDAD DEL AULA AL TRABAJO COLABORATIVO.

“No habrá sociedad del conocimiento sin docentes que sean trabajadores del conocimiento de alta capacitación” (Hargreaves, 2003, p. 111).

En los últimos años se viene cuestionando un modelo de formación de carácter técnico, fuertemente jerarquizado, frente a un modelo más reflexivo y crítico. Cuestionarse los planteamientos provenientes de los modelos conductistas de aprendizaje va a permitir buscar otros modelos que incluyan la reflexividad, como un proceso social y colectivo necesario para el desarrollo profesional docente y su incidencia en la mejora de las escuelas. Pero cualquier estudio o trabajo reflexivo debe, además de contemplar la participación de la persona que reflexiona, incluir un componente crítico y cooperativo puesto que: [...] la colaboración en la autorreflexión también permite a los individuos examinar y analizar sus incertidumbres e insatisfacciones con otros que puedan compartirlas” (Kemmis, 1999, p. 109).

La docencia se ha destacado por ser una actividad solitaria basada en el individualismo, favorecido por la arquitectura escolar que organiza los espacios con aulas separadas y con niveles de edad rígidos. Esta soledad se acrecienta con sentimientos negativos al considerar la escasa valoración social que el profesorado percibe (Rey y Marchesi ,2005).

Si a ello añadimos la idea acerca de la enseñanza como una profesión paradójica, los dilemas y dudas reaparecen.

Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad

y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres. En cierto modo, los docentes deben apañárselas para alcanzar a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios. (Hargreaves, 2003, p.19).

En estos momentos la situación de crisis en la profesión docente hace que se plantee su complejidad puesto que, como señala Lourdes Montero, no se puede atribuir a la misma ni todos los males ni esperar todos los remedios. Esa autora propone reflexionar sobre aspectos relacionados con la participación activa de las y los docentes en su propia formación. Ahora bien, cambiar y modificar una determinada cultura profesional exige un gran reto.

Por otra parte las profesoras y profesores no comparten una cultura común al haber sido socializados en contextos diferentes por lo que habría que hablar de culturas. Dentro de ellas es interesante mencionar la importancia de la cultura de colaboración que supone confianza y apoyo mutuo: “Supone la comprensión de la actividad profesional como responsabilidad colectiva” (Montero, 2011, p.78).

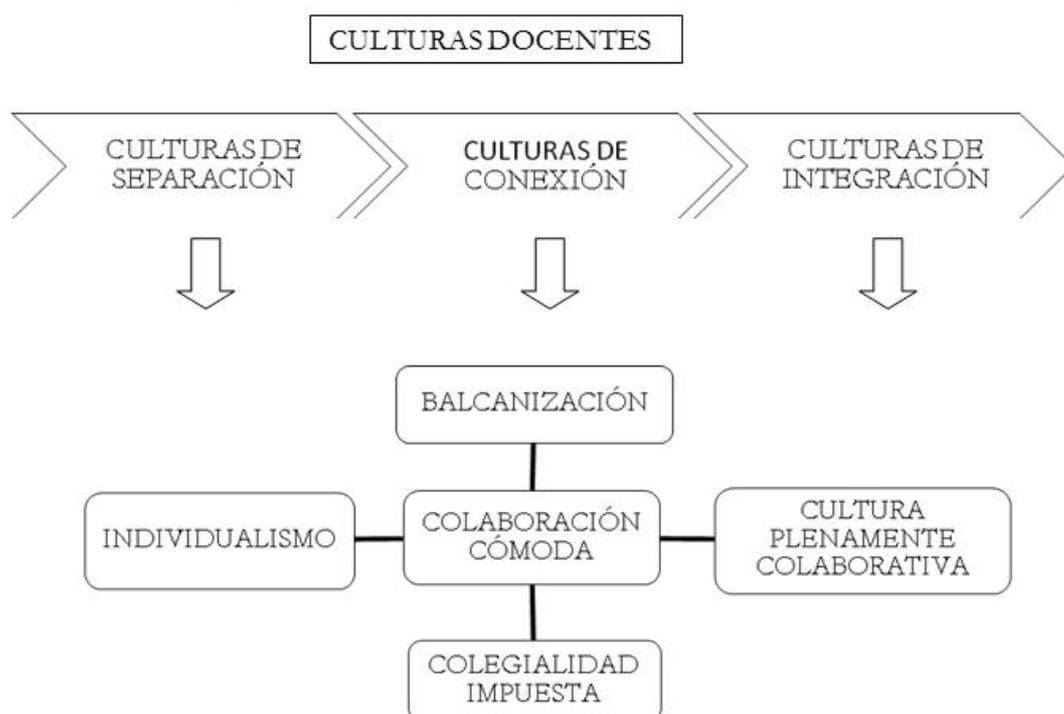


Figura 4.1. Culturas docentes de Hargreaves 1996, adaptado por Day, 2005, p.106.

Pero la cultura de colaboración presenta problemas y dificultades. En este sentido “[...] las culturas colaborativas no son cómodas, complacientes, ni políticamente aquiescentes. En cambio, pueden crear una fuerza y una confianza colectiva en las comunidades docentes que

sean capaces de interactuar de forma inteligente y asertiva con los responsables de innovaciones y reformas” (Hargreaves, 1996, p. 221).

Junto con la cultura de colaboración se está reclamando la escucha de la voz de las y los docentes a la hora de analizar el desarrollo profesional docente. En cierta medida se empieza a reivindicar la construcción de la profesión desde dentro (Novoa, 2009). Para este autor ser un buen docente supone:

- Saber facilitar el aprendizaje en el alumnado.
- Insertarse en la cultura profesional, reflexionando sobre la propia experiencia a través de la auto-evaluación y la colaboración.
- Tener tacto pedagógico, es decir la capacidad de relación y comunicación necesaria para saber llevar al alguien al otro margen.
- El trabajo en equipo.
- El compromiso social.

Reflexionar sobre la propia experiencia y desde la propia aula va a permitir escuchar las voces de las y los docentes y su papel activo en la toma de decisiones (Rivas, 2009). La investigación se hace con ellos y no sobre ellos, además de contribuir a la legitimización de la práctica.

En este sentido, las emociones van a cobrar una gran importancia en el aula, puesto que docentes y escolares se interpretan continuamente poniendo en juego la empatía, el reconocimiento, el conflicto, etc. Autoras como Jennifer Nias (1989) han constatado el papel de las emociones tanto de carácter consciente como inconsciente en docentes de infantil y primaria.

El ponerse en lugar de la otra persona ayuda a la construcción del yo y de lo que soy: “Se trataría de un conocimiento aprendido en la socialización, que es un proceso interactivo y no solamente un proceso en el que el individuo interioriza una serie de normas” (Woods, 1995, p.41).

4.2.- CAMBIAR LA ESCUELA DESDE DENTRO: “TRABAJAR POR PROYECTOS”

El trabajo por proyectos viene avalado por las aportaciones de una corriente pedagógica que se inicia a finales del siglo XIX, a través de las aportaciones de John Dewey y Alice Chipman. Esta última, menos reconocida que su marido, llevará a la práctica los planteamientos teóricos de Dewey, como directora del Escuela Experimental del Centro de Formación de Maestros de la Universidad de Chicago. El propio Dewey afirmó que Alice influyó en el desarrollo de sus ideas pedagógica. De

nuevo aparece la situación donde ellos piensan y ellas enseñan, el harén pedagógico estudiado por Strober, y Tyack en 1980.

Más tarde Kilpatrick, en 1918, trata de llevar a la práctica algunas aportaciones de Dewey. Especialmente aquella en la que afirma que el pensamiento tiene su origen en una situación problemática que uno debe resolver. Esta idea de solucionar un problema es clave para llevar a cabo un proceso de aprendizaje desde el trabajo por proyectos. El problema despierta una curiosidad que activa la demanda de información y la necesidad de seguir aprendiendo.

En nuestro país el trabajo por proyectos (Project Method) llega también por las mismas fechas a través de maestras y maestros becados por la Junta de Ampliación de Estudios. Tal es el caso de Juana Moreno Sosa, que en 1922 conoce dicho enfoque en la universidad de Columbia, lugar donde estaba trabajando el matrimonio Dewey (Marín, 1990). El periodo de la II República será muy fructífero en innovaciones pedagógicas. Esta línea progresista e innovadora de la educación escolar es recuperada a finales de los años 60 a través de Movimientos de Renovación Pedagógica como el de Rosa Sensat.

En la actualidad, el trabajo por proyectos parte de una perspectiva co-constructivista, más allá de la construcción solitaria del conocimiento, enfatizando el origen social de los procesos psíquicos superiores (Vygotsky, 1973, p. 36).

Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea como funciones intersíquicas; la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea como funciones intrapsíquicas.

Las actividades realizadas con ayuda de personas adultas permitirán el paso desde la Zona de Desarrollo Real (ZDR) a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), por lo que sería más adecuado hablar de co-construcción. A través de la interacción con el contexto físico y social se proporciona a las criaturas las herramientas necesarias para su desarrollo (Valsiner 1996). Pero “El olvido del contexto social y cultural del que proceden niñas y niños hace que no se tengan en cuenta sus conocimientos previos, o su procedencia social y familiar. Aparentemente es una escuela para todas y todos pero casi nunca lo es para alguien” (García Colmenares, 2009, p. 64).

Las consecuencias que se derivan para la educación son claramente señaladas por Vygotsky ya que: “Una enseñanza orientada a la etapa de desarrollo ya realizada, es ineficaz [...] no es capaz de dirigir el proceso de desarrollo sino que le va a la zaga. La teoría de la ZDP origina una fórmula que contradice [...] la orientación tradicional: la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo” (1973, pp. 35-36). Posteriormente, Bruner con el concepto de andamiaje (scaffolding),

destacará la importancia de procurar ayudas para que más tarde las y los aprendices puedan actuar de manera autónoma.

Desde la perspectiva escolar, el trabajo por proyectos se entiende como un enfoque globalizador de los conocimientos escolares. Para Hernández y Ventura (1996, p. 57)

Esa modalidad de articulación de los conocimientos escolares es una forma de organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje, que implica que dichos conocimientos no se ordenan para su comprensión de una forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares preestablecidas o de una homogeneización del alumnado.

Los proyectos no son una metodología didáctica, sino una concepción global de la educación que rompe con un currículum cerrado y que tiene sus conexiones con cómo se aprende a leer, a escribir, a contar y a representar el mundo. Es una concepción que se basa en escuchar al sujeto, en el fomento del deseo de aprender y en el trabajo colaborativo entre los distintos agentes educativos (Hernández, 2004a).

Las criaturas plantean sus dudas y preguntas y el conocimiento se articula desde los propios intereses. Es un aprendizaje para la comprensión. Son las y los alumnos quienes realizan sus propios recorridos de aprendizaje a partir de sus ideas de la interpretación de la realidad.

Alicia Vallejo (2001) define el “pequeño proyecto” como un plan de acción y realización, que un grupo de criaturas y su maestra se proponen a sí mismos, con una clara intencionalidad de conseguir un resultado. Para esto se plantean ir argumentando, negociando y resolviendo unos pasos (qué se quiere hacer, para qué lo vamos a hacer, qué necesitamos, con qué lo haremos, dónde encontrar lo que necesitamos, etc.), quiénes y cómo se van a hacer cada una de las tareas e ir evaluando el plan, los pasos dados y los resultados obtenidos.

La función del “proyecto de trabajo” es la de crear estrategias de organización de los conocimientos, en base al tratamiento de la información y establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos, que facilitan la adquisición de los conocimientos.

Un Proyecto de Trabajo se vincula a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del alumno como responsable de su propio aprendizaje. Esto supone aprender a investigar, relacionar ideas y sacar conclusiones.

Características de un Pequeño Proyecto:

Siguiendo a Alicia Vallejo (2001), voy a presentar algunas de las características de los proyectos:

1. El control de qué aprender, es compartido por la maestra, los alumnos, las familias, el entorno.
2. Tiene un doble objetivo:
 - ✓ El referido al saber y al saber hacer. Implica una actividad reflexiva y también manipulativa. Trabaja tanto el nivel cognitivo como el motriz, afectivo, social...
 - ✓ Además plantea la consecución de una meta, un producto acabado, un resultado final.
3. Los contenidos son significativos, funcionales y están contextualizados. Parten de los propios intereses de los niños y ellos pueden expresar sus deseos y necesidades, mostrar sus destrezas y habilidades, su capacidad de transformar y obtener resultados.
Los proyectos facilitan trabajar componentes curriculares de distintas áreas. Permiten la globalización del aprendizaje. Además el propósito didáctico no es solo que el niño aprenda conocimientos, sino también que construya estrategias de aprendizaje.
4. Parten de un enfoque del aprendizaje como autoconstrucción desde la experiencia dialogada, desde el compromiso que lleva a una responsabilidad compartida, a la resolución de problemas. Crea estrategias para que los niños elaboren el conocimiento: construcción de problemas cognitivos que sean interpretables, que tengan significado, que permitan imaginar una respuesta (aunque no sea válida).
Favorecen un ambiente cooperativo en el aula, de ayuda mutua. Esto significa también la importancia de ayudar a pensar al otro.
5. El trabajo por proyectos es cercano a la vida; esta está llena de pequeños proyectos que implican prever, organizar, elaborar, evaluar,... Es una forma de reflexionar sobre la realidad, la cultura, la historia, la vida, para aprender a pensar y aprender sobre el pensar – proceso de reflexión y análisis de las estrategias usadas-.
6. Para la familia es también una oportunidad de participar en el proceso y en el producto. Es una forma de comunicarse con su hijo, de hablar de lo que se ha hecho, de establecer un nexo de unión entre la casa y la escuela.
7. Para los docentes, es una ocasión para leer, informarse, aprender, buscar razones y justificar lo que se hace, investigar en el aula: el qué, cómo, cuándo,... y tomar decisiones. Es un estilo de trabajo que enriquece.

Diferencias más notorias con las Unidades Didácticas

“El aprendizaje no tiene lugar mediante la trasmisión o por reproducción, sino que más bien se configura como un proceso de construcción de razones, de los porqués, de los significados, del sentido de las cosas, de los otros, de la naturaleza, de los acontecimientos, de la realidad, de la vida. Se trata de un proceso autoconstructivo; pero, dado que le son profundamente indispensables las razones, los porqués, las interpretaciones, y los significados de los otros, a la vez es también relacional, socio-constructivo. Así entendemos el conocimiento como un proceso de auto y socioconstrucción, un acto de auténtica y verdadera co-construcción” (Rinaldi, 2006, p. 125).

Una de las preguntas clave, en mi recorrido profesional es la que plantea qué hacer para que los alumnos y alumnas puedan desarrollar todas sus capacidades y sean competentes ante los distintos lenguajes que nos rodean. Ante esta cuestión me he encontrado con dos enfoques didácticos distintos: la organización de contenidos y procedimientos en torno a unidades didácticas y el trabajo por “pequeños proyectos” de aula.

En las unidades didácticas se seleccionan contenidos que sirven para trabajar los conceptos y procedimientos formales que se quieren enseñar. Los contenidos se presentan siguiendo el orden creciente de dificultades para que los niños lo puedan aprender. Con este criterio se favorece la ejercitación en detrimento de la comprensión y el significado.

Partiendo de una supuesta falta de madurez neurológica y psicológica se prevén actividades previas como pre-escritura y pre-cálculo. Las actividades son generales, para todo el grupo y el adulto controla el nivel de logro y corrige errores. En el Trabajo por Proyectos se prioriza el respeto por los significados y estos son los que guían las actuaciones de los niños. Los contenidos se analizan, se investigan, para un fin determinado. Se garantizan variados procesos comunicativos. Las propuestas y alternativas de trabajo son dadas por niños y adultos. La madurez neuropsicológica es importante en cuanto valoración del desarrollo real (lo que puede hacer el niño solo) y del potencial (lo que puede hacer con ayuda de otros) pero no se puede separar de las herramientas culturales que utiliza, de los distintos tipos de lenguajes. Hay variedad de contextos para aprender y de formas de utilizar los diferentes lenguajes.

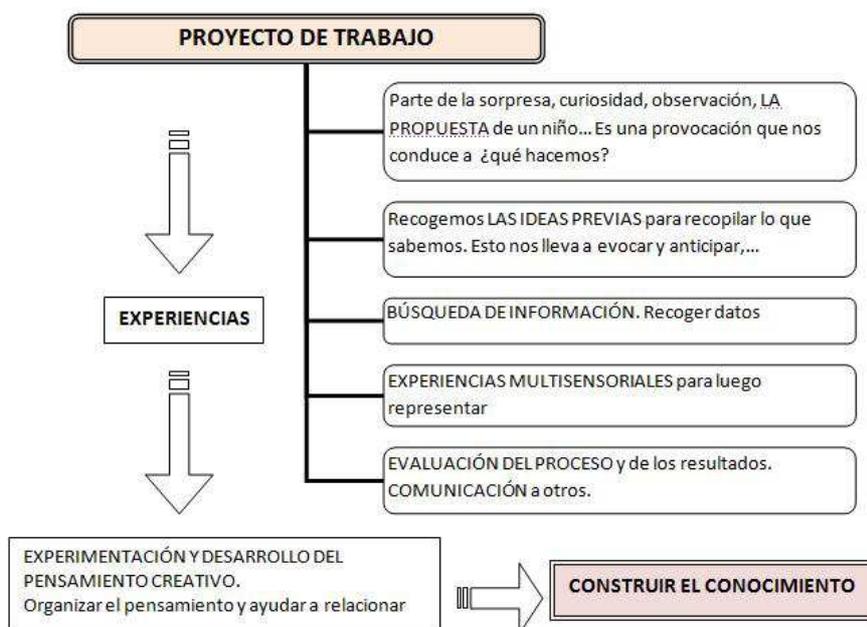


Figura 4.2. Diferencias entre unidad didáctica y proyecto de trabajo (elaboración propia).

Lo que subyace en el fondo son dos modelos de concebir la educación. La pedagogía por objetivos, con base conductista (asociacionista), parte de la parcelación de los contenidos primando una supuesta gradación de dificultad en detrimento de la pérdida de significado, y un modelo co-constructivista donde el eje del aprendizaje está en la construcción de conocimientos por el propio

sujeto a partir de revisiones, transformaciones y reestructuraciones de los anteriores conocimientos aprendidos.

En el siguiente gráfico se presentan las diferencias más señaladas:

	Asociacionismo	Constructivismo
Unidades de análisis	Elementos	Estructuras
Sujeto	Reproductivo Estático	Productivo Dinámico
Origen del cambio	Externo	Interno
Naturaleza del cambio	Cuantitativa	Cualitativa
Aprendizaje	Asociación	Reestructuración

Figura 4.3. Diferencias entre concebir el aprendizaje como un proceso asociativo o constructivo.

Pozo 1999, p.63

¿Qué momentos o fases tiene un Proyecto?

El proyecto es una actividad intensa y compleja. Introducir la actividad de investigación en la escuela requiere, como señala Martín García (2006) traducirla en un método didáctico, proponer trayectorias que faciliten el proceso del conocimiento y que exijan la práctica de las habilidades, los procedimientos y los valores presentes en la investigación.

Según Alicia Vallejo (2001), se podrían citar las fases siguientes:

1. Elegir con argumentación y siendo consciente de lo que se desea, llegar a acuerdos.
2. Planificar preguntándose, buscando, hablando de lo que sabe y hace, realizando tareas, aprendiendo de otros, etc.
3. Llevar a cabo el plan y evaluarlo.

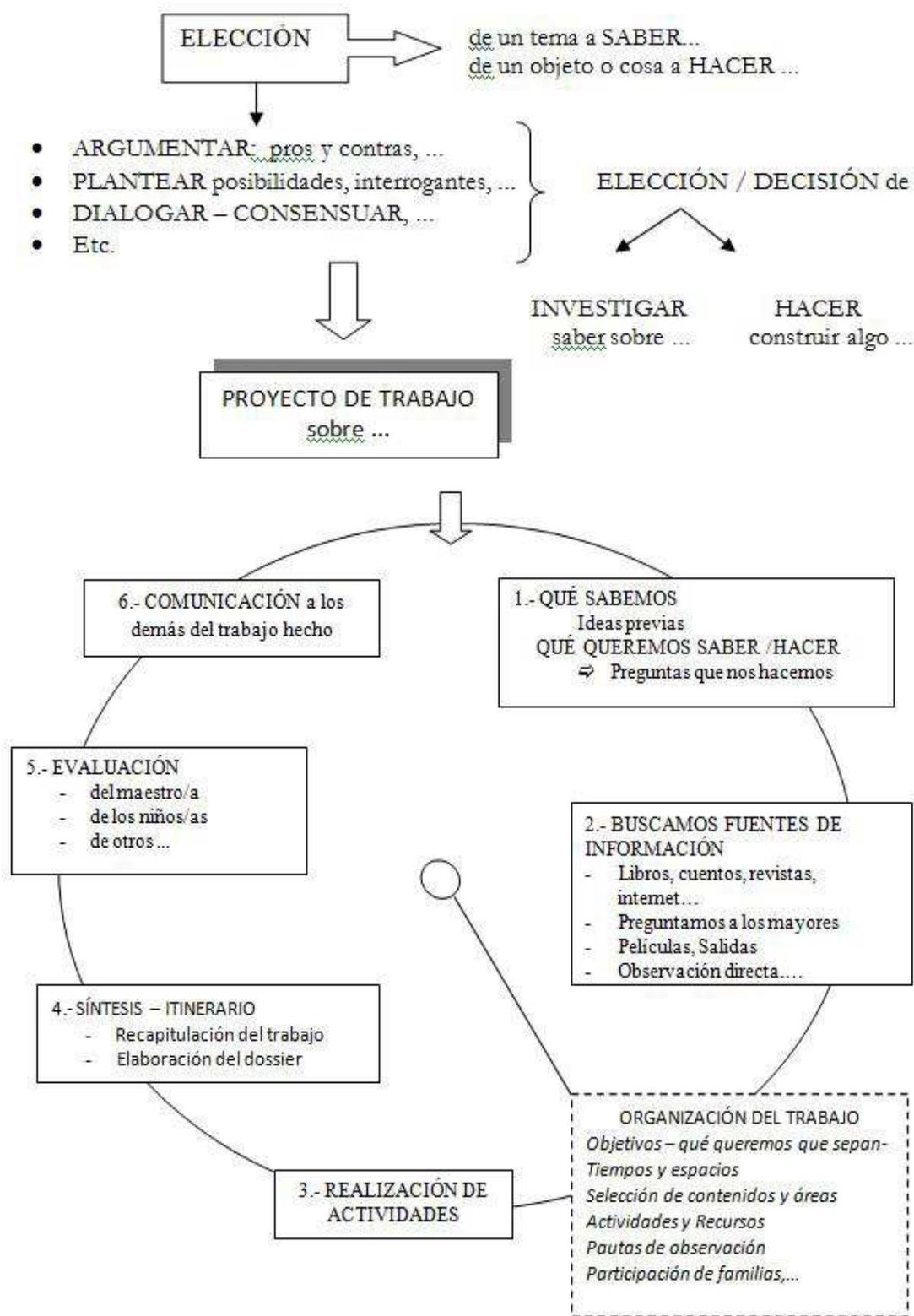


Figura 4.4. Fases del desarrollo de un proyecto, adaptado de Alicia Vallejo (2001).

Observamos que el desarrollo de un proyecto está relacionado con el método científico (Vallejo 2001):

- Se prioriza la observación multisensorial, no solo visual y auditiva.
- Se verbaliza lo observado y se pregunta sobre ello.
- Se parte siempre del conflicto cognitivo (Piaget) dando respuesta a preguntas planteadas por las y los niños, esto implica la creación de hipótesis, de adelantar respuestas, proponer caminos para comprobar aciertos y errores, anticipar lo que va a suceder.
- Se registran o representan todos los datos obtenidos, usando todos los posibles lenguajes y formas de representación.
- Los resultados obtenidos se comunican a los demás.
- Un pequeño proyecto agrupa a su alrededor todos los aprendizajes curriculares (globalización).

Ejemplo de un pequeño proyecto

Cuando se parte realmente de los intereses de los niños y niñas, cuando se abren los ojos y oídos para retomar lo que expresan, lo que sienten y les interesa, aparecen muchas ideas y contenidos sobre el mundo físico e histórico que nos rodea. Y quieren hablar, hacer, saber, construir... sobre las estrellas, los romanos, el arte, los dinosaurios, las pirámides o lo que hay debajo de la tierra.

En el trabajo por proyectos el abanico de posibilidades son tantas como niños y niñas hay en el aula y tan cambiantes como los niños y niñas avanzan y crecen en intereses y posibilidades. Aprenden conceptos históricos y científicos, pero también procedimientos y estrategias de aprendizaje que nos ayudan a investigar mejor.

Decimos que los aprendizajes deben ser funcionales y significativos pero a veces nos limitamos a rellenar unas fichas diseñadas por cualquier editorial que reiteran año tras año los mismos contenidos. Nuestro reto como maestras y maestros es educar para la vida, tener en cuenta las preguntas que los niños y niñas se hacen sobre el mundo en el que viven, acoger la riqueza de este y ofrecerles un amplio abanico de recursos para desarrollar su pensamiento y sus múltiples inteligencias.

En el anexo V se recoge el desarrollo de un pequeño proyecto, con niños y niñas de 2º curso de educación infantil. Fue expuesto en Cuenca en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y posteriormente publicado (Martín Rodrigo, 2009). Surge a raíz del diálogo en una asamblea en la que expresan acontecimientos que han oído en la televisión, la radio o a los mayores: un tsunami en el sureste asiático.

5.- METODOLOGÍA

5.1.- LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA NARRATIVA Y LA RECONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Durante mucho tiempo las y los docentes han sido considerados como meros objetos de investigación, sin tener en cuenta la importancia de su propia voz a la hora de analizar la práctica profesional. La investigación biográfica narrativa en educación permite no solamente escuchar a las y los protagonistas, sino también re-conocer los contextos sociales, políticos, económicos y educativos donde se han construido.

En estos momentos existe ya una amplia bibliografía sobre el tema, considerándose punto de partida los trabajos pioneros de Goodson (1992). Para este autor, la Historia de Vida (Life History) es la narración de la vida de una persona dentro de un contexto histórico de referencia, frente al Relato de Vida (Life Story) que narra los acontecimientos vitales, sin hacer un análisis en profundidad.

Asimismo, el termino narrativa hace referencia a cómo las personas plasman su experiencia del mundo: “[...] la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales: tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”. (Connelly y Clandinin 1995, p. 12).

Para Hatch y Wisniewski (1995) una historia de vida se centra en las vidas de las personas, es más personal que otros tipos de investigación cualitativa, tiene un carácter eminente práctico y de búsqueda de cambio y destaca el aspecto de la subjetividad.

En cuanto a las fuentes de recogida de información, las más utilizadas en esta metodología de investigación son: los diarios, los documentos personales, las autobiografías, las cartas, las observaciones, las entrevistas, los libros y los artículos.

Por lo que respecta a los trabajos dentro del Estado Español, se podrían agrupar en: narraciones o autobiografías del profesorado, estudios de caso centrados en el profesorado, y las historias de vida centradas en algún aspecto del currículo (Hernández, 2004b). Hay un cuarto aspecto que señala Rivas (2009) relacionado con las identidades profesionales En este último se sitúan los trabajos de Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

La cuestión clave, lo que constituye la característica principal de la perspectiva metodológica de las historias de vida es su finalidad, que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente. Pero sin olvidar que los sujetos no son víctimas indefensas que nos abren su vida y su alma porque nosotros se lo pedimos o les obligamos a ello: las personas crean límites y estrategias para protegerse en situaciones de investigación (Hernández, 2010, p.13).

La importancia de dar voz a las y los docentes va a poner de manifiesto aspectos emocionales, personales y de identidad. Es interesante constatar el papel de la pedagogía crítica feminista en estos temas (Luke, 1999). El lema de Kate Millet (1968) “lo personal es político” es un referente en investigadoras como Jennifer Nias (1996, p. 305) cuando señala que “[...] la pasión en la enseñanza es política porque es personal”.

La idea de la voz de los profesores alude al tono, el lenguaje, la calidad, los sentimientos que se transmiten por la forma de hablar o de escribir de un profesor. En un sentido político, la idea de la voz de los profesores se refiere al derecho a hablar y a estar representado. Puede representar tanto la voz individual, única, como la voz colectiva, característica de los profesores frente a otros grupos. (Hargreaves, 1996-1997, p. 28).

5.2.-LA AUTOBIOGRAFÍA: DAR VOZ A LAS MAESTRAS

Desde la investigación auto-biográfica se considera que las narrativas del profesorado son elementos fundamentales para el proceso de comprensión del aprender a enseñar y enseñar a aprender. El relato autobiográfico supone una estrategia metodológica dentro de la investigación biográfica narrativa, que nos ayuda a revisar desde otra mirada una serie de acontecimientos vividos y muchas veces olvidados.

La autobiografía permite analizar los diferentes “yo” que configuran la identidad personal en busca de otra identidad menos fragmentada y más compleja (Gergen, 1992).

La investigadora

La investigación autobiográfica se debe entender como: a) el fenómeno o aspecto que se investiga, en nuestro caso la trayectoria profesional de una maestra de infantil; b) el método de indagación que permite analizar esa trayectoria; y c) la finalidad de la investigación, que no es otra que la de cambiar la práctica docente (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001).

Para López Górriz (2006) hacer una autobiografía supone:

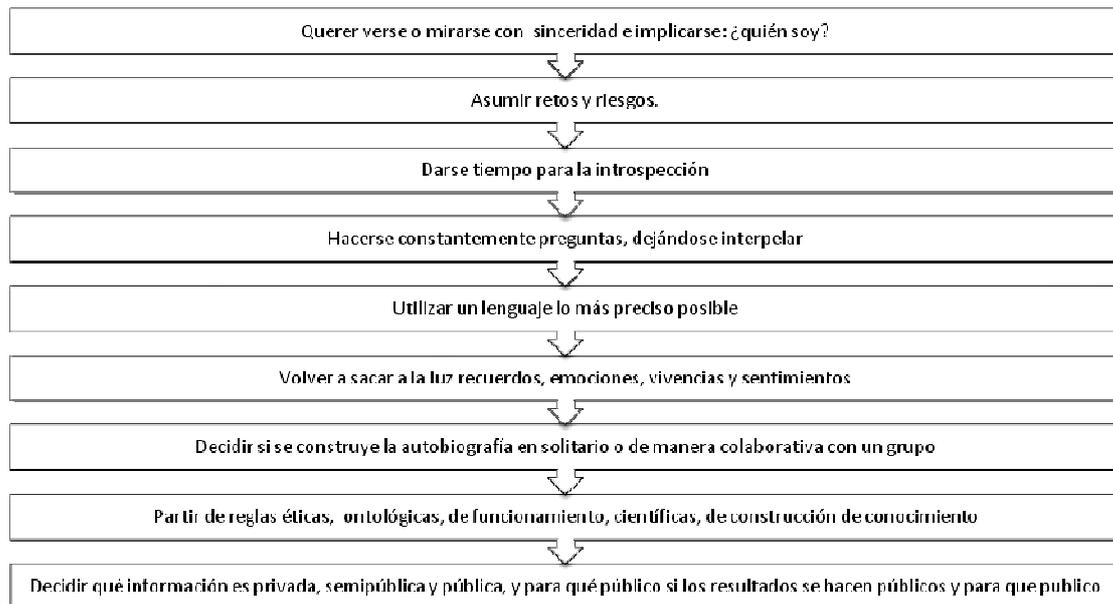


Figura 5.1. Aspectos de una autobiografía.

Pero en una profesión altamente feminizada, la voz de las maestras cobra un papel especial. Aspectos relacionados con el prestigio, la jerarquía, y el status son conceptualizaciones que están asociadas al profesionalismo y se apoyan en los valores de la masculinidad (Tyack y Hansot, 1982)

En este sentido estaríamos hablando del harén pedagogo (Strober y Tyack, 1980) por lo que la mirada sobre la profesión docente tendría que reconducirse hacia las preguntas ¿quien enseña en las escuelas? ¿Por qué enseña? ¿Por qué hay menos presencia de las mujeres en los cargos directivos? ¿Por qué los varones no eligen la educación infantil?... Varias investigaciones ponen de manifiesto que las maestras ensañan más movidas por motivos idealistas que por aspiraciones de ascenso (Martel, 2007).

La tutora

A lo largo del proceso se ha intentado, siguiendo el planteamiento señalado en estas páginas, presentar una autobiografía docente que permita desarrollar una serie de competencias para favorecer el cambio y la innovación educativa, y más concretamente la relacionada con la iniciación a la investigación. Pero este viaje no puede desarrollarse en solitario y debe hacerse en términos de igualdad, es decir de manera horizontal entre la tutora universitaria y la docente, tal como se señala en los objetivos de este proyecto.

Para Hernández (2010) la elección de tutora debe responder a una serie de criterios como:

- *Disposición para asumir la investigación basada en historias de vida*, que implica confianza en la docente que construye su relato vital. En mi caso, la elección de la tutora se debe, principalmente, a que fue profesora durante mis estudios de magisterio, además de haber participado en mi desarrollo profesional tanto en el Centro de Profesorado y Recursos de Palencia, como en mis primeras intervenciones en las aulas de la Escuela Universitaria de Educación.
- *Empatía para llevar a cabo el proceso de negociación y construcción del relato con el otro y no sobre el otro*. Desde 1994 ha participado, junto con otras docentes –entre las que me encuentro- en el grupo de innovación relacionado con la implantación del enfoque de proyectos en las aulas de infantil.
- *Conocimiento amplio de los contextos sobre los que se asienta la historia de vida*. A través de la tutorización de las prácticas de la especialidad de educación infantil, hemos mantenido una relación profunda compartiendo experiencias diversas, lo que nos ha llevado a una suerte de coanálisis en la línea apuntada por Leite (2011), que procura la búsqueda del conocimiento en horizontal, huyendo de las jerarquías. En este sentido me ha ayudado también la lectura de la autobiografía de una maestra de Educación Especial, cuya tesis fue dirigida por la tutora (Ayuela, 2006).

La calidad de la investigación

Un relato auto-biográfico no puede ser considerado como un documento creíble en su totalidad, por lo que es necesario utilizar estrategias y herramientas para el control de la calidad.

Más allá de la polémica entre los parámetros propuestos por la investigación cuantitativa y cualitativa, Howe y Eisenhart (1990) proponen tener en cuenta:

- a) Coherencia entre las cuestiones de investigación, los procedimientos utilizados para la recogida de datos y las técnicas de análisis.
- b) Competencia para una recogida y análisis eficaz de los datos.
- c) Conocimiento adecuado sobre la fundamentación teórica.
- d) Respeto de las cuestiones éticas.
- e) Perspectiva holística a la hora de integrar los aspectos anteriormente señalados.

En relación a este trabajo hemos utilizado la triangulación como “[...] filtro para superar limitaciones metodológicas y la acusación de subjetividad a la que suelen estar expuestos los métodos personales y biográficos” (Cantón, 1996, p.224).

La triangulación permite analizar los datos desde distintos ángulos y perspectivas. Se podrían citar varios tipos de triangulación:

- a) Triangulación de datos (documentos) que consiste en confirmar y validar los aspectos aportados por un solo informante. En mi caso el relato autobiográfico con documentación oficial (currículum académico, datos del grupo de trabajo,...).
- b) Triangulación de fuentes a través de obtención de información de personas cercanas a la autora del relato como son las aportaciones del grupo de discusión y el documento sobre el grupo de trabajo (García Colmenares, 2001).
- c) Triangulación interna como es la crítica por la autora y la tutora a sus intenciones y/o motivaciones personales.
- d) Triangulación teórica a través de la revisión bibliográfica que permita buscar una fundamentación teórica y metodología.

5.3.- PROCESO DE ANÁLISIS DEL RELATO AUTOBIOGRÁFICO

A continuación paso a presentar el proceso de indagación seguido, es decir las fases de la investigación:

- A) Primera fase: Elaboración del relato autobiográfico, que fue escrito de manera libre y personal por la protagonista. Aparece en el anexo I.
- B) Segunda fase: Co-análisis con la tutora del proyecto para incorporar aspectos que no habían sido incluidos o estaban olvidados. Aparecen las primeras preguntas: ¿Por qué los

estudios de magisterio? ¿Quién o quienes influyen en la elección? ¿Cuáles son los rasgos más relevantes de la trayectoria profesional? ¿Qué aspectos claves han condicionado el trabajar por proyectos?...

Asimismo, se propone la revisión bibliográfica para la iniciación de la investigación y se comienza a desarrollar un plan de trabajo. Junto con las preguntas, nos hemos planteado unas líneas de investigación como una suerte de hipótesis que guiarán nuestro trabajo:

1. Analizar las claves que facilitan la reflexión y autocrítica en el desarrollo profesional docente.
 2. Profundizar en las líneas metodológicas relacionadas con la perspectiva co-constructivista y el trabajo por proyectos para favorecer la innovación y el cambio.
 3. Evidenciar la necesidad de realizar un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, para relacionar teoría y práctica y caminar hacia la mejora profesional.
- C) Tercera fase: Segundo co-análisis donde se elabora un guión de trabajo. Va surgiendo la tematización previa acerca de los primeros incidentes críticos o claves que han determinado mi trayectoria vital y profesional. Me he basado en las propuestas de autobiografías de maestras (Ayuela, 2006; Leite, 2011; Ventura, 2010)
- D) Cuarta fase: Elaboración de un autobiograma (anexo II), seleccionando y agrupando temas específicos y subtemas, aspectos significativos de mi biografía profesional para su posterior análisis. Aparecen algunas dimensiones a estudiar como la influencia del grupo de trabajo docente y la incidencia del trabajo por proyectos.
- E) Quinta fase. El grupo de discusión. Esta es una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa. Es “un medio para obtener una visión en profundidad de las motivaciones que están detrás de la conducta humana” (Ward, Bertrand y Brown, 1991, p. 266).

Para facilitar la triangulación, se convocó a un grupo de profesoras de infantil que comenzaron a formarse a la vez que yo, en el seminario del Centro de Profesores de Palencia, desde 1994 a 2007 y que continúan trabajando de manera colaborativa en la actualidad. Como aparece en el anexo III, en el grupo participaron 5 maestras y 1 maestro. Tres de ellas fueron en distintos momentos asesoras de infantil en el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE).

En este grupo se trató de realizar una discusión –no entrevista de grupo- de debatir abiertamente y con libertad las cuestiones que propongo a continuación:

- ¿Ha sido el grupo un espacio para la mejora profesional y personal? ¿por qué? ¿Qué nos ha aportado? ¿Qué **claves** han ido apareciendo a lo largo de su recorrido?. Experiencias compartidas significativas.
- ¿El grupo, ha facilitado/posibilitado **algún cambio** en nuestra práctica educativa? ¿en qué? ¿y en nuestra idea/concepción de educación? Contexto personal, familiar, escolar, social, ...
- ¿Qué ha significado **el trabajo por proyectos** en nuestro recorrido profesional?
- ¿**Por qué** permanecemos en el grupo **las personas** que aquí estamos? Venimos de diferentes contextos, ideologías, colegios, ...
- ¿Qué subrayaríais como **necesario en un docente hoy**, del siglo XXI? Pensando en los alumnos, escuela, sociedad actual, etc. qué aspectos debe cuidar – en el ser y en la tarea- un o una maestra.

Figura 5.2. Preguntas formuladas en el grupo de discusión.

Junto con las preguntas se presentó un memograma que visualiza el recorrido institucional del grupo dentro del CFIE y que pretendía la estimulación del recuerdo (anexo IV).

- F) Sexta fase: Elaboración de Dimensiones y Categorías. Para ello se ha partido de la selección y agrupación de los datos en unidades más manejables que permitan identificar los aspectos claves. Leyendo, comparando, ordenando y contrastando me he ido sumergiendo en los datos como recomienda Mckerman (1999). Soy consciente que dejo de lado otros temas de interés, pero desbordarían los objetivos del presente trabajo.

No hay que olvidar que en la investigación biográfico-narrativa se parte de una unidad de análisis, en mi caso la autobiografía, puesto que “[...] la unidad de análisis orienta la mirada hacia la realidad dependiendo de aquello que queremos conocer de ella. Permite además, dirigir la mirada sistemáticamente hacia aquello que debemos interpretar” (Lacasa y Reina, 2004, p.98).

He identificado dos dimensiones que considero relevantes y que permiten un primer agrupamiento de los datos obtenidos a través del relato y del grupo de discusión. A su vez propician la aparición de categorías de análisis que ayudan a profundizar en los datos, confrontarlos y diferenciarlos. Estas dimensiones las he definido como: dimensión grupal y dimensión curricular.

La dimensión grupal nos permite analizar el papel del grupo de iguales a lo largo del desarrollo profesional. Dentro he incluido las categorías relacionadas con lo que considero elementos claves del grupo de compañeras con las que continuo trabajando: las emociones, el reconocimiento (autoestima) y aprender cuestionándose, aspectos que hemos reseñado a lo largo de estas páginas.

La dimensión curricular hace referencia a mi posicionamiento dentro del aula. Aquí recojo dos categorías relacionadas con el concepto de co-construcción del conocimiento: el valor de la pregunta y educar para la vida.

UNIDAD DE ANÁLISIS: autobiografía de una maestra	
DIMENSIONES	CATEGORÍAS
⇒ Grupal	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Emociones ✗ Reconocimiento ✗ Aprender cuestionándose
⇒ Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Co-construcción del conocimiento <ul style="list-style-type: none"> ○ El valor de la pregunta ○ Educar para la vida

Figura 5.3. Dimensiones y categorías

G) Séptima fase: Análisis de las categorías y conclusiones. Describir las categorías nos permite agrupar los datos que mejor se ajustan a cada una de ellas. De esta forma iremos desarrollando una tipología más coherente y estructurada.

Aunque soy consciente de la necesidad de ampliar las técnicas de recogida de datos y realizar una investigación más profunda, cosa que espero hacer en el futuro, considero que las herramientas metodológicas utilizadas en este trabajo, proporcionan la información suficiente para comprender los cambios en mi desarrollo profesional.

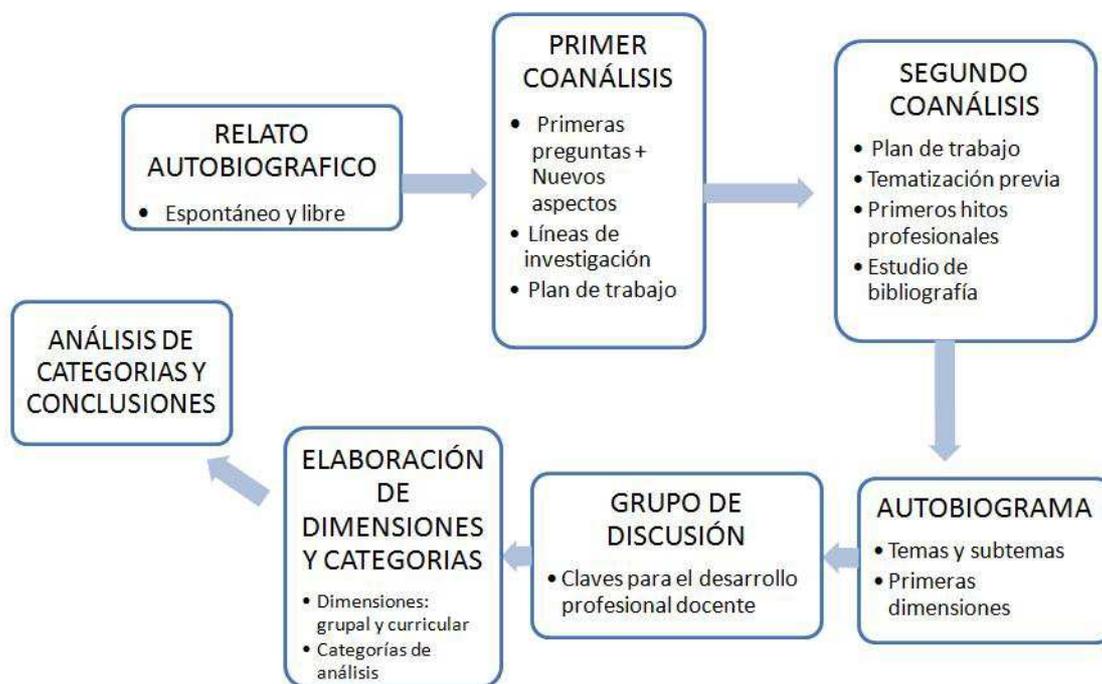


Figura 5.4. Fases de la investigación. Elaboración propia.

6.- EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.

APRENDER A ENSEÑAR, UN CAMINO HACIA EL CAMBIO

No tengo conciencia de saber "lo que quería ser de mayor". Pero soy maestra y me gusta". (Inmaculada Martín)

6.1.- SER MAESTRA DE INFANTIL: ¿UNA VOCACIÓN ELEGIDA?

La elección profesional.

La cita que comienza este capítulo responde al desconcierto que me produjo el debate con la directora de este proyecto, antigua profesora de magisterio y colaboradora en diferentes trabajos y publicaciones, cuando me invitó repensar los motivos de por qué decidí ser maestra. A través del análisis y la discusión sobre mi elección profesional, que consideraba vocacional, han ido surgiendo reelaboraciones y reflexiones fruto de una nueva mirada, una mirada reflexiva.

“Me gusta pensar en los por qué de las decisiones que tomo, pero ante el hecho de hacer magisterio por infantil, se me "emborriona" el recuerdo y no sé muy bien por qué lo hice. Esto me desconcierta y más cuando fue una de las mejores decisiones que he tomado profesionalmente” (Relato autobiográfico, anexo I. p. 46).

Me siento "vocacionada" y sin embargo ¿lo hice al azar, empujada por las circunstancias?. La situación familiar y socioambiental que me rodeaba favoreció el continuar mis estudios en la ciudad donde resido.

En algún momento pensé en otras posibilidades y salidas profesionales, pero también es cierto que la educación no era algo ajeno a mí. Desde los ocho años he participado y posteriormente animado, actividades de animación y tiempo libre con niños y jóvenes. Si he tenido vocación de algo, creo que ha sido de "hacer cosas con otros”.

Los estudios de Magisterio

Empiezo mis estudios con la especialidad de ciencias en el año 1983 y acabo la carrera siendo Diplomada en Educación Preescolar. “A lo largo del Bachillerato –en el instituto- hay una inclinación hacia las asignaturas de ciencias por lo que al tener que elegir en la carrera decido seguir esta especialidad. Sin embargo se inician en la Escuela Universitaria de Magisterio los estudios de preescolar, abriéndose la posibilidad de pasar a esta especialidad, convalidando casi la totalidad de las asignaturas ya estudiadas” (anexo I, p. 46-47).

De mi paso por la Escuela Universitaria destaco dos aspectos claves:

- Las y los docentes que dejaron “huella” en mi memoria a largo plazo. Al impartir sus asignaturas buscaban innovar, cambiar. Trabajaban con metodologías participativas y de autoevaluación, que pretendían “hacernos pensar” y ser autónomas en el aprendizaje. En este punto quiero destacar el esfuerzo que supuso enfrentarme a un nuevo estilo de aprendizaje, donde no se trataba de escuchar, seleccionar, memorizar y aprender para “devolver” lo memorizado en un examen. Tenía el reto de ir elaborando un pensamiento propio. Se trataba de transferir conocimientos, de sintetizar lo estudiado, de saber y sacar conclusiones aplicables a distintos contextos. Se abrían procesos de metacognición, que me acercaba a “aprender a aprender”. Valoré el trabajo en equipo y el esfuerzo.
- El periodo de prácticas. En segundo curso, realicé las primeras prácticas -dos semanas- viendo y escuchando dar clase. Después, al curso siguiente, realicé nuevas prácticas docentes durante 3 meses en una unidad de preescolar de 5 años en un colegio público. Recuerdo de manera especial a tres alumnos con dificultades en el aprendizaje y a M^a Carmen -tutora en aquel momento del aula en que yo estaba-. El trato –de cariño y respeto- a cada alumno y alumna y el clima relajado en el aula, sereno y sin gritos. Al preparar las sesiones que debía llevar a cabo, surgían muchas dudas pero siempre aparecía con fuerza una pregunta ¿Habré llegado a todos? ¿Qué pasa por la cabeza de estos niños con dificultades motrices y/o intelectuales? ¿Cómo adaptarse, como “acomodar” mi trabajo a cada una de las personas que tengo delante? Hoy estas cuestiones siguen siendo un reto profesional.

6.2.-INICIOS EN LA DOCENCIA

Comienzo a trabajar en 1989 en el colegio Santo Ángel de Palencia. En una unidad de 3 años de preescolar con 41 niños y niñas. Mis inicios en la docencia se desarrollan trabajando en el aula con unidades didácticas y en paralelo participando en cursos de formación. Esta formación –en el CFIE- me da la oportunidad de aprender, pero hay dos hechos que me abren a un proceso de formación-reflexión que continúa hasta el día de hoy.

Por un lado me relaciono con maestras y maestros de otros centros, a través de grupos de trabajo y cursos que me sitúan en continuo aprendizaje. Partiendo de lo que se hace, de la práctica educativa, evaluamos en grupo y modificamos la intervención en el aula. En paralelo se va creando una actitud de apertura al cambio. “Preguntarse por lo que uno hace supone “desinstalarse” de las rutinas. La inquietud por aprender, interrogarme, buscar “lo innovador”, ha supuesto trabajar más, leer y reflexionar para mejorar, pero también me hace sentir viva” (p. 48).

Y por otro lado sigo manteniendo relación con la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, acogiendo a estudiantes de prácticas y participando en el Seminario de la asignatura de Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Escuela Infantil, de segundo curso de la diplomatura. “En algunas ocasiones las estudiantes de magisterio en prácticas que han venido al aula, han aportado preguntas y su crítica constructiva ha ayudado a plantear el cambio y a afianzar algunas claves de trabajo”(p.48). Escribir sobre mi práctica educativa para comunicárselo a otros, me da la oportunidad de ser consciente de lo que hago, preguntarme los porqués y avanzar hacia mejoras y nuevos retos.

6.3.- LA FORMACIÓN EN GRUPO Y LA REFLEXIÓN COMPARTIDA

En relación a la dimensión grupal, hay un momento clave - comienza en 1994 y continúo en él- en el que el cambio va mas “a la raíz”. Ya no se trata de incorporar aquello “que me sirve” a la hora de trabajar, sino de cambiar la misma forma de trabajo, el estilo de hacer y ser maestra: la metodología, la estructura del aula, los ritmos y tiempos, los contenidos, el espacio, y la propia presencia en el aula. El origen está en el Seminario Lectura y Familia del Centro de Profesores de Palencia (CEP), integrado por una veintena de docentes de infantil y primaria. A partir de 1997 el número de participantes se reduce al dar un giro radical en la concepción de la formación continua

el profesorado. En la segunda etapa -1997-2001-, el seminario experimenta una serie de modificaciones que han favorecido la implicación del profesorado y que se resumen a continuación (García Colmenares, 2001).

- a. El establecimiento de relaciones no jerarquizadas entre sus componentes, incluida la coordinadora, partiendo de unos objetivos comunes negociados de manera consensuada.
- b. El compromiso por parte de los participantes de introducir de manera paulatina en su aula el trabajo por proyectos. La actividad del grupo podría, por tanto, definirse como de intervención/investigación al integrar ambos procesos.
- c. La creación de redes intra-seminario, potenciando relaciones entre los miembros de manera espontánea y no reglada, e inter-seminario con otros grupos afines, a través de la participación en cursos y jornadas.

La situación del Seminario en esta segunda fase se asemeja a lo que distintos autores denominan culturas de colaboración (Hargreaves, 1996), comunidades críticas (Mckernan, 1996) o círculos de estudio (Moll, 1997).

A través de las informaciones obtenidas durante la segunda etapa del Seminario y el grupo de discusión, he intentado dejar constancia en el presente trabajo de algunas claves educativas con la intención de que puedan servir a otras y otros docentes.

En un primer análisis interpretativo, me voy a referir a tres aspectos relacionados con lo personal y grupal, como son las emociones, el reconocimiento y aprender cuestionándose.

Las emociones

El valor de lo emocional es una categoría que aparece a lo largo del recorrido profesional (Woods, 1995; Nias, 1989; Luke, 1994). Nos construimos desde las relaciones y respuestas de los otros. Necesitamos identificar nuestros estados anímicos, nuestras emociones y gestionarlas adecuadamente. Como se recoge en el registro del grupo de discusión (anexo III) la empatía, el ser capaz de entender al otro, la asertividad y la escucha activa, nos ayudan a permanecer en la búsqueda de la mejora profesional.

“Es un grupo de trabajo donde no solamente discutimos cosas, sino donde se valora lo emocional y esto es importante porque verdaderamente las emociones mueven el mundo. En muchos espacios (claustros, ciclos,...) las emociones están funcionando aunque no se

reconoce. Y ponemos una pared ideológica cuando en el fondo es un problema de emociones” (M. José -Asesora CFIE-. 25-5-2012, p. 53).

“Nos hacemos entender y no necesitamos muchas palabras para poder expresarnos. Esto nos ha podido unir. El lenguaje que hemos utilizado ha sido muy próximo y muy cercano entre unos y otros y a nivel de “vida” también nos entendemos [...] además nuestro trabajo está lleno de emociones [...] formar un grupo donde puedas decir lo que sientes y expresarte con libertad, tener un grupo de profesionales que te escucha[...] (M. Jesús -Asesora CFIE-. 25-5-2012, pp. 52-53).

Javier, el único varón del grupo y que se incorpora más tarde, pone en evidencia las dificultades para integrarse en el mismo, al no responder este a un modelo exclusivamente profesional. Aunque señala su papel catártico.

“[...] el grupo de trabajo al principio para mí era un caos, cada uno veníamos con una cosa... y al final era una catarsis donde cada uno comentaba lo que hacía, su problema [...] Han sido doce años donde ha habido empatía, comunicación, un mismo idioma, nos entendemos” (Javier. 25-5-2012, p.54).

El reconocimiento

El grado de satisfacción profesional viene determinado por el propio reconocimiento y por el de los demás. En este sentido el grupo de docentes ha facilitado este reconocimiento, repercutiendo positivamente en el desarrollo profesional.

“[...] Yo creo que el grupo también nos ha puesto en valor. Es decir nos ha hecho conscientes de que somos un valor. Para nosotras mismas y para los demás. Y luego nos ha posibilitado vernos desde fuera, salir de nuestro entorno propio y observarnos como profesionales” (M. José –Asesora CFIE-. 25-5-2012, p. 53).

El reconocimiento también viene del exterior al participar como ponentes en cursos de formación inicial en la Escuela de Magisterio (seminario de psicología, semana de la educación, orientación del prácticum,...) y en la formación continua del profesorado (CFIEs de Palencia, Valladolid, Zamora, Arévalo, Ponferrada, Guardo,...).

También hemos participado en Jornadas Nacionales e Internacionales (Encuentros con la Ciencia en el Centro Superior de Investigaciones Científicas, Congreso Internacional sobre el inicio de la lectoescritura en la Educación Infantil) y premios nacionales (Primer Premio en Educación Infantil

del XXV Concurso de Experiencias Educativas Santillana, Premio Arquímedes del CSIC a la labor de investigación científica en la escuela en su V Edición).

Todo esto ha supuesto ser más conscientes de la tarea y de las claves educativas que trabajamos, al salir de nuestro entorno próximo y observarnos como se expresa en la cita anterior. Nos ayuda a ir afianzando pequeñas certezas personales y de grupo, como la importancia de “arriesgar” para crecer o el aprendizaje del error como empuje para el cambio. Nos aporta seguridad en lo que hacemos, junto a nuevos interrogantes y retos para seguir avanzando en el propio desarrollo personal y profesional.

“[...] nos preguntábamos por dónde podíamos ir[...] a veces cuestionado por nosotras y otras veces por Carmen [...] que también nos podía “molestar” pero que nos ayudaba a no divagar y buscar alguna explicación también teórica” (Irene -Asesora CFIE-. 25-5-2012, p. 52).

Aprender cuestionándose

El modelo colaborativo del grupo ha permitido que las maestras cuestionen de manera explícita las contradicciones del discurso en la formación continua y que sus voces comiencen a oírse. En este sentido son enriquecedores los debates entre las componentes del grupo desde sus comienzos. Como ejemplo podemos hablar del relacionado con el aprendizaje de la escritura y lectura desde una perspectiva constructivista, entre profesorado novel y experto (García Colmenares, 2001).

Profesor novel: Si les enseño las letras, estoy volviendo a los métodos antiguos y no les dejo buscar por sí mismos (Javier).

.....

Profesora experta: Es diferente trabajar la cartilla a palo seco que trabajar las diferentes letras y la relación con los compañeros (María).

Profesora experta: Si no utilizo (presento) las letras ¿cómo voy a dar paso al sistema alfabético? Yo no sigo al pie de la letra el aprendizaje constructivista de la lectura; prefiero intervenir (Irene).

Profesor novel: Pero cuando le presento las letras no hay debate, no piensan. Yo quiero que reflexionen y que no solo hagan “o,o,o,” (Javier).

Profesora experta: Pues puedes buscar la “o” en sus nombres, como Lorena; buscar la “o” en revistas y periódicos, en su cuerpo “ojo, oreja, ombligo”; en mayúsculas, minúsculas (María).

Profesora experta: No lo pueden aprender todo por sí mismos y tampoco es negativo enseñárselo. A veces ellos mismos te lo preguntan, o vienen con el conocimiento de algunas letras que les han dicho en casa (Irene).

.....

Profesor novel: sí, estoy de acuerdo, pero me entra la duda de si tengo que intervenir o no cuando veo que van lentos. Antes podía controlar mejor y saber qué fonemas conocían y cuáles no. Me produce mucha tensión e inseguridad (Javier).

Profesora experta: Lo que dices acerca de las dudas yo lo entiendo, y debemos convivir con ellas. No es cuestión de valoraciones morales, si soy buena o mala docente, sino si está relacionado con la eficacia en el aula. Las dudas son necesarias pero no deben paralizarnos sino permitir la búsqueda y seguir adelante. Con los pequeños proyectos vemos que los niños aprenden y les gusta trabajar de esta manera (Inmaculada).

El debate continúa y destaca la consideración de la incertidumbre como un aspecto más de su profesión, lejos del modelo técnico–eficiente, propio de las certezas científicas.

A lo largo de este trabajo queda reflejado el proceso de construcción de un modelo profesional colaborativo (Hargreaves, 1996). Esto nos lleva a cuestionar la formación continua que se ofrece desde los centros de formación (CFIEs), que “muestran una concepción de enseñante que asimila de manera acrítica una serie de contenidos teóricos que se imparten a través de [...] cursos, cursillos, que luego no tienen proyección en las aulas y tampoco cambian la práctica educativa” (Ayuela, 2005, p. 254). Frente a este modelo que Tonucci (1990) denomina investigación *sobre* la escuela, se optaría por otro más flexible donde se trabaja desde la mirada del docente, reivindicando su papel como investigadores *en* el aula.

La lectura del texto de Carmen García Colmenares (2001) recuerda mis sentimientos al comentar: “Al asistir a tantos cursos de manera rápida, aunque algunas experiencias que se presentan pueden ser interesantes, tengo la sensación que consumimos experiencias” (Inmaculada. Seminario 2001).

Intentando indagar acerca de la construcción del conocimiento en las aulas, el grupo se fue acercando a replantear nuestra propia función docente. Las dudas aparecían como una constante, pero no nos paralizaban en la búsqueda de alternativas. Cambiamos cuando trabajamos por proyectos, se cuestionan aprendizajes y rutinas sobre los que hasta entonces no habíamos reflexionado pero a la vez se cuestiona también nuestro papel como docentes en el aula (Inmaculada. 25-5-2012, p. 53).

El docente busca su espacio para contrastar e interpretar las concepciones que utilizamos a la hora de enseñar. Aquí se produce el cambio real, desde la confrontación con referentes teóricos y con los

demás -otros docentes-. En la práctica se introducen nuevas estrategias de aprendizaje, creándose un espacio amplio de intervención en el aula, pero sobre todo se empieza a considerar a los alumnos como “interlocutores” y no como receptores y a “los trabajos por proyectos” como un espacio, una ocasión para el conocimiento compartido entre el alumnado y el profesor. El saber disciplinar se convierte en un aprendizaje personal.

6.4.- LA CO-CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: APRENDER MÁS ALLÁ DE LAS AULAS

En el proceso de co-construcción, el trabajo por proyectos favorece un currículum integrado, genera la necesidad de utilizar múltiples lenguajes (corporal, oral, escrito, matemáticos...) e implica muchas capacidades en acción (conversar, argumentar, consensuar, sintetiza, elegir, planificar, seleccionar,...).

Como dice Tonucci (1990, p. 23) “[...]1. El niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo. 2. El maestro garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales, operativos), con la participación y contribución de todo el mundo. 3. La inteligencia [...] es un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración”.

Se trata de enseñar para la comprensión. “Cuando un alumno sabe algo, lo puede producir cuando se le pide, puede explicarnos el conocimiento o demostrarnos la habilidad. Pero la comprensión va más allá del conocimiento [...] es poder realiza una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema: explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (Perkins y Blythe, 1999, pp. 85-86).

Es importante por lo tanto generar en el aula una amplia gama de actividades de comprensión, que lleven al alumno más allá de lo que sabe. La mayor parte de lo que proponemos en la escuela son actividades rutinarias, que reproducen el conocimiento – y a veces no generan comprensión-.

El valor de la pregunta

Las preguntas son generadoras del saber en el aula. Además ayudan a organizar la información y los conocimientos. Es necesario ayudar a que los alumnos se pregunten sobre sus experiencias y esto es ya un instrumento de aprendizaje.

La formulación de preguntas hace aflorar todo el saber de los niños, poniendo en juego todas sus percepciones: visuales, auditivas, táctiles, olfativas, gustativas, etc. Además nos va a permitir ordenar, organizar los conocimientos de los niños sobre las cosas, los espacios, las personas, los animales, etc.: ¿Qué es? ¿Cómo se llama? ¿De qué está hecho? ¿Qué partes lo forman? ¿Quién lo ha hecho? ¿Cómo lo podemos hacer nosotros? ¿A qué se parece? ¿Cómo se usa? ¿Para qué nos puede servir?... Al formular preguntas provocho la elaboración de hipótesis: ¿qué pasará si tiramos al agua una cuchara de madera? ¿Y si tiramos una cuchara de metal? (Martín Rodrigo, 2006) ¿Por qué este globo sube al colocarlo encima del radiador caliente? (Martín Rodrigo, 2007), ¿cómo podemos construir una pirámide con paredes inclinadas? (Proyecto sobre Egipto).

El registro de aula siguiente, extraído del proyecto “debajo de la tierra” (anexo V), muestra las preguntas y respuestas contextualizadas de los niños y niñas. Se puede observar la existencia del pensamiento egocéntrico al tener una única visión sobre el estado de un huevo (crudo). La profesora a través del conflicto socio-cognitivo posibilita la elaboración de nuevas hipótesis y su posterior comprobación, implicando a la familia.

Maestra - mirad lo que he traído. ¿Sabéis qué es? (*muestra un huevo duro*)
 Varios – un huevo
 Maestra – es como la tierra. ¿Queréis que lo parta por la mitad a ver que pasa?
 Todos – síiii (*mientras se apartan, como si tuvieran miedo de que les salpicara*)
 María – se saldrá todo el líquido
 Paloma – o pollitos
 (*Parto el huevo con un cuchillo*)
 Varios- ala... uy...
 Maestra – ¿qué ha pasado?
 Alex – que sale blanco
 Maestra – no ha salido líquido ¿por qué?
 María – porque no le has “machacao”
 Paloma – porque no le has golpeado fuerte
 Diego – porque habían “tardao” mucho en cogerle
 Paloma – porque algunos huevos no tienen yema
 María – si le golpeas fuerte en un plato ¿a que sí se vuelve líquido?
 Maestra – lo golpeo en un plato y... no sale líquido
 Maestra - ¿qué le ha pasado a este huevo para estar así?... ¿qué tiene que hacer alguien, papá o mamá, para que el huevo esté duro?... ¿dónde lo pone?
 Alejandro – en el radiador
 Paloma – en el frigorífico
 Maestra – vamos a preguntar en casa cómo se hace un huevo duro. Para acordarnos de la pregunta qué tenemos que hacer?
 Varios - escribir una nota

Registro tomado del proyecto “Debajo de la tierra” con un grupo de niños y niñas de 2º de educación infantil (Martín Rodrigo, 2009, pp. 83-84).

En la escuela los niños y niñas van perdiendo poco a poco la capacidad de preguntarse. A los tres años todo es ¿por qué? para ir dejando paso a ver el mundo/la escuela como un almacén de respuestas que los adultos administramos ordenadamente y cuando sea necesario. A hacerse preguntas también se aprende. Pero no todas las preguntas son válidas para abrir las puertas del conocimiento. Algunas preguntas generan otras nuevas, otras obligan a establecer relaciones y a la vez la diversidad de respuestas generan nuevos interrogantes.

El trabajo por proyectos favorece un modelo de intervención basado en la pregunta, en la evidencia de las diferencias de opiniones. Es importante ayudar a formular, orientar y seleccionar las preguntas fundamentales en torno a las que se pueden organizar los aprendizajes. Esto supone también un cambio en los y las docentes:

“[...] A mí trabajar por proyectos me ha cambiado totalmente la forma de ver la escuela. Haces más caso a lo que piensan y sienten los niños, les dejas más autonomía, les haces ser curiosos, enseñas a pensar e implicas mucho más a las familias” (María. 25-5-2012, p. 55).

Si pensamos en la historia de la humanidad, vemos que la evolución y el desarrollo humano están en relación con la capacidad de las personas de preguntarse a cerca de lo que ocurre en el mundo. Luego en nuestras manos está el reto de crear espacios en la escuela donde esto se haga presente.

Educación para la vida

Es necesario ir más allá de la etapa de escolarización. Los aprendizajes se producen también fuera de la escuela y esta tiene la tarea de poner los medios suficientes para que toda persona prolongue su aprendizaje a lo largo de la vida. Para esto es necesario educar la capacidad de ser autónomos, para planificar qué quiero hacer, qué necesito para conseguirlo y cómo lo voy a hacer.

En este sentido los proyectos aportan un ámbito más vital que las unidades didácticas. La realidad que acontece no queda cerrada a los límites de “la casa”, “la primavera”, “los colores”..., sino que la vida entra en el aula y como dice Alicia Vallejo los pequeños proyectos ayudan a interpretar lo que ocurre en el mundo.

El registro de aula siguiente muestra las respuestas, recogidas de la experiencia vital de los niños y niñas, ante la pregunta ¿qué sabemos de los números?.

Maestra: ¿Qué sabemos de los números?

Sara: si no existieran los números no podríamos llamar por teléfono a las casa de otros niños

Julia: también sirven para jugar al telecupón, que tienes una papeleta con un número para que te toque

Steven: yo he aprendido todos los números y me gustan también los días de la semana

Anabel: los números sirven para saber la hora que es y para contar y poder jugar

Ana Belén: que si no existieran los números tampoco podríamos ver las direcciones, y si se nos olvida lo apuntamos en un papel y vamos a la casa y vemos el número y no nos confundimos con otra.

Laura: en el mapa (señala el periódico), también hay números para saber si hace calor o frío

Manuel: los números sirven para leerles, que también están en los cuentos

María: no, en los cuentos hay letras

Manuel: pero también hay números abajo para contar las páginas

Belén: a mí me gusta el número 4

Daniel: cuando hay muchas cosas, si no supiéramos los números, pues no sabríamos cuantas hay

Naiara: en los calendarios hay números que tachamos

Alberto: los números sirven para mirar la hora en el reloj

Maria C.: también tenemos números en los jerseys, en los pantalones, y en los zapatos

Claudia: A mí me gusta contar y los números sirven para contar

Luis: yo sé contar mucho y también están en el termómetro para saber si hace frío o calor.

Teresa: los números sirven para llamar por teléfono y para ir a los pisos en el ascensor

...

Registro tomado del proyecto “los números que nos rodean”. Realizado por Inmaculada Martín y un grupo de niños y niñas de 2º de educación infantil. Año 2002.

Junto a esto es necesaria una escuela comprometida con la cultura. Apostar por que la vida entre en la escuela, significa llenar nuestros espacios de aprendizaje de noticias, prensa, arte, poesía, cultura, del acontecer diario de nuestro mundo y sociedad. Además es un deber y un compromiso, ofertar los saberes y la cultura, ya que las posibilidades y recursos de los alumnos y alumnas, son muy diferentes. La escuela debe tener esto en cuenta y aportar donde las carencias sean mayores.

También en el grupo de discusión aparece esta idea: “Es necesario cambiar la escuela, que no sea tanto de conceptos, [...] enseñar a defenderse en la vida, cómo actuar, cómo resolver los problemas” (María. 25-5-2012, p. 57).

7.- CONCLUSIONES

Quiero terminar recogiendo algunas conclusiones de este trabajo de investigación, aunque a lo largo del mismo ya han ido apareciendo dimensiones y categorías relevantes para el desarrollo profesional.

Formación-innovación-investigación.

Si tenemos en cuenta las líneas de investigación con las que comencé este trabajo (p. 24), el grupo de maestras ha sido y es un espacio en el que compartir experiencias -ideas, prácticas y emociones-. Además ha generado la reflexión crítica y reflexiva en el aula. Contrastar y aprender unas de otras, nos lleva a una formación continua y también nos impulsa a la innovación y al cambio. Cambios en la esfera cognitiva, en el tipo de creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza. Cambios en la práctica docente, en los enfoques didácticos y metodologías. Y cambios también en la esfera personal, donde las emociones facilitan la cohesión del grupo y dan confianza y reconocimiento. Este efecto catártico, como se señala en la página 31, acompaña los diferentes momentos del desarrollo personal y profesional.

El grupo de discusión es también consciente del beneficio que nos ha reportado contar con la tutora del presente trabajo, pues servía de enlace con las preguntas de fondo y nos conducía a la necesidad de leer, investigar, buscar en las teorías psicopedagógicas preguntas y respuestas a nuestros debates.

La teoría se funde con la práctica. Haber participado en el Seminario de Desarrollo Profesional en Educación Infantil: “Una perspectiva socio-constructivista”, dentro de las asignaturas de la diplomatura - Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Escuela Infantil y en la tutorización del Prácticum, ha supuesto una búsqueda de fundamentación necesaria para poder transmitir los por qué y para qué de la práctica docente. Además he necesitado explicitar y tomar conciencia, constatar mi realidad docente, analizarla, plantear claves y prácticas, en definitiva reflexionar sobre el proceso seguido. “No solo hay que aprender cómo hacer cosas, sino ser capaces de razonar sobre la manera de realizarlas y saber comunicar a los demás este razonamiento” (Bruner, 1996, p.8).

Nueva organización del currículo escolar

La pregunta ya no es ¿qué y cómo enseño? (esta se resolvía seleccionando los textos y adoptando el criterio didáctico de una editorial), sino que ahora toma un nuevo matiz, ¿qué y cómo aprenden los

alumnos? Su respuesta es clave para poder acertar con las distintas propuestas educativas. Significa que más que cuestionarnos qué hacer para que los niños y niñas aprendan, tendremos que aprender a observar los comportamientos y aprendizajes de las criaturas para saber lo que tenemos que hacer los docentes. Nos plantea una escucha activa y orientada hacia el mundo de los niños (no hacia los temas).

Y hay un cambio también en la tarea, puesto que no consiste en transmitir conocimientos principalmente, sino en encauzar, guiar, orientar, proponer, provocar conflictos, que posibiliten la construcción del aprendizaje y crear estrategias que permitan a los niños/as elaborar los conocimientos. La finalidad última es que las criaturas aprendan a pensar, investigar, buscar soluciones a los problemas.

Me parece importante reflexionar también sobre la importancia de los contenidos en el aprendizaje. Solemos convertirlos en el eje del mismo, buscamos “que sepan...”, cuando nuestra pregunta fundamental debiera girar en torno al proceso de “cómo aprenden”, qué preguntas y estrategias son las que generan la construcción del aprendizaje. Por eso, el objetivo fundamental no son los contenidos – que también se evalúan y son importantes- pero a los que uno puede acceder de diversas formas (libros, internet, biblioteca, preguntando a los mayores, etc.) si sabe cómo hacerlo. Es necesario enseñar a pensar. Educar personalidades con iniciativa en vez de ignorantes informados.

Para finalizar

Considero que este trabajo me ha ayudado a iniciarme en la investigación cualitativa, poniendo de manifiesto, analizando y profundizando “mi voz” de maestra. Es el inicio de un camino donde la reflexión sobre mi identidad docente, me abre nuevos retos como docente investigadora. Este trabajo no ha finalizado, como tampoco está terminada mi experiencia educativa. Por eso, soy consciente de que son muchas las cuestiones que quedan pendientes de desarrollar y espero poderlo hacer en el futuro.

Hacer explícitas las ideas y conocimientos que tengo, escribir sobre ello, me ayuda a analizar y ser consciente de los aciertos y errores que se producen en la práctica educativa, valorar los procesos de aprendizaje y autonomía y descubrir mi propio estilo de trabajo, que me aporta seguridad en lo que hago, junto a nuevos interrogantes y retos. Como señala Martín E. (2008, p.76) el proceso de hacer explícito lo que está implícito es costoso, pero en este proceso “el lenguaje cumple la función

de andamiaje del pensamiento. Al verbalizar lo que vamos pensando, se ordenan las ideas porque tomamos conciencia de ellas”.

Quiero agradecer a la tutora de este trabajo de fin de grado -Carmen García Colmenares- el “andamiaje” realizado conmigo. Conociendo, acompañando y observando mi historia de vida, me ha ido ayudando a interpretar la realidad, aportándome nuevos conceptos que “rompían cierta estabilidad personal” para volver a encontrar-me en el proceso de búsqueda y de re-interpretación de mi ser docente. Este trabajo colaborativo me ha acercado a realizar una síntesis entre la teoría y la práctica. Agradezco también a mis compañeras y compañeros de grupo su disponibilidad y colaboración; más allá de lo profesional han acompañado mi historia personal. Sin todas estas personas este trabajo no hubiese sido posible.

8.- LISTA DE REFERENCIAS

- ✓ Ayuela, M. M. (2006). *Desarrollo profesional y necesidades educativas especiales: el caso de María y su profesora de apoyo*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.
- ✓ Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- ✓ Bruner, J.(1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- ✓ ----- (1996). La pasión por renovar el conocimiento. *Cuadernos de pedagogía*. N° 243, pp. 8-13.
- ✓ Burden, P. R. (1990). Teacher development. En W. R. Houston, *Handboock in Research on Teacher Education*. New Cork, Mcmillan 311- 203.
- ✓ Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En L. Abelló (coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación el profesorado* (33-60). Madrid: Ministerio Educación y Ciencia Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- ✓ Cantón, I. (1996). Los documentos personales al servicio de la investigación bibliográfica. En E. López- Barajas (Cood). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (215- 225). Madrid: UNED.
- ✓ Consejo Escolar del Estado (2007). Seminario sobre “La formación inicial y permanente del profesorado”. Madrid.<http://www.educacion.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2007-formacion-profesorado.pdf?documentId=0901e72b80b2976b> (Consulta: 23 de mayo de 2012).
- ✓ Connelly, F. y Clandinin , D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al.(eds), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (11-59) Barcelona: Alertes.
- ✓ Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara, N. (Comps), *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Madrid: Morata.
- ✓ Day, C, (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo, y en qué condiciones aprende el profesorado* Madrid: Narcea.
- ✓ García Colmenares, C. (2001). *Franqueando fronteras. De la acción tutelada a la comunidad de práctica educativa*. Documento inédito.
- ✓ ----- (2007). *Competencias éticas y ciudadanas en la universidad. Una apuesta por los saberes más allá de las disciplinas*. Lección inaugural de apertura de curso académico 2007-2008. Vicerrectorado Campus de La Yutera. Universidad de Valladolid.
- ✓ ----- (2009). Creación de entornos escolares enriquecidos para la construcción de aprendizajes desde los primeros años. En R. Martínez Feito (Coord.). *Inmersión temprana en*

Lenguas Extranjeras (57-74). Madrid: Ministerio Educación y Ciencia. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

- ✓ Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- ✓ Gonczy, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación basadas en normas de competencias. En A. Arguelles y A. Gonczy, *Educación y capacitación basadas en normas de competencias* (38-40). México: Limusa.
- ✓ Goodson, I. F. (1992). Stuying Teachers' Lives: Problems and Possibilities. En I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' lives* (234-249). Londres: Routledge.
- ✓ Hatch, J. A. y Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. En J. A. Hatch y R. Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative* (113-136). Londres: The Falmer Press.
- ✓ Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- ✓ ----- (1996-1997) A vueltas con la voz. *Cooperación Educativa-Kikiriki*, 42 – 43 pp.28-34
- ✓ ----- (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- ✓ Hernández, F. (2004a). La pasión en el proceso de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 46-51
- ✓ ----- (2004b). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. E, I-Goodson (Ed.). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro. EUB.
- ✓ ----- (2010). *Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto*. Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación. Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010. http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/docs/Introduccion_a_las_Jornadas_Fernando_Hernandez.pdf. (Consulta: 22 de marzo de 2012).
- ✓ ----- y Ventura M (1996). *La organización del Currículo por Proyectos de Trabajo*. Ed. Barcelona: Graó.
- ✓ Howe, K.R. y Eisenhart, M.A. (1990). *Standar for qualitative (and cuantitative) research: a prolegomenon*. *Educational Researcher*, 19(4), 2-9.
- ✓ Jurado Jiménez, M. D. (2011). *La investigación autobiográfica en educación ¿Una herramienta más o un medio de recrear un espacio existencial y socializador transformador?* II Jornadas de Historias de Vida en Educación. Málaga, 9 y 10 de junio de 2011. <http://procie.uma.es/jornadashve>. (Consulta: 16 de mayo de 2012).
- ✓ Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de reflexión. En A. Pérez Gómez, A Barquin Ruiz, J y Angulo Rasco, F.(coords). *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (95 - 118) Madrid: Akal.
- ✓ Lacasa, P. y Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria. Imágenes, palabras e ideas*. Centro de Investigación y de Documentación Educativa. Secretaria General de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

- ✓ Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- ✓ López Górriz, I. (2006). Desarrollo de la educación existencial a través de la autobiografía. En *Congreso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporânea. Salvador. Bahía. Brasil. 10-14 Sept.
- ✓ Luke, C. (Comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- ✓ Marín, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907- 1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ✓ Martel, C. (2007). Mujeres y enseñanza. Historia de una relación controvertida. En A. Vega Navarro (Coord.), *Mujer y educación .Una perspectiva de género* (149-165). Archidona: Aljibe.
- ✓ Martín García, X.(2006). Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto. I.C.E. Universidad de Barcelona. *Cuadernos de educación*, 52.
- ✓ Martín Ortega, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, pp. 72-78.
- ✓ Martín Rodrigo, I. (2006). Proyecto: “*Experiencias con el agua*”. Mención de Honor pro la colaboración en el programa nacional “El CSIC en la Escuela”. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- ✓ (2007). Proyecto: “*La ciencia en educación infantil*”. Premio Arquímedes a la labor de investigación científica en la escuela en su V Edición. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- ✓ (2009). El desarrollo lingüístico y cognitivo en la actividad diaria en el aula de infantil. En R. Martínez Feito (Coord.), *Inmersión temprana en Lenguas Extranjeras* (75-97). Madrid: Ministerio Educación y Ciencia. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- ✓ Mckernan, J. (1999). *Investigación- acción y Curriculum*. Madrid: Morata.
- ✓ Millet, Kate (1995). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.
- ✓ Moll, L. (1997). Vygotsky: la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación* (39-52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ✓ Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación Educativa*, 16, 69-88.
- ✓ Moreno, A. (2011). Las nuevas competencias para el profesorado del siglo XXI. *Participación Educativa*, 16, 8-30.
- ✓ Nias, J. (1989). *Primary Teacher Talking: A Study of Teaching as Work*. Londres: Routledge.

- ✓ Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* 350, 203-218.
- ✓ Perkins, D. y Blythe, T. (1999). Ante todo la comprensión. Seminario comprensión y autogestión en el aula, las organizaciones y las comunidades. *Bs. As. febrero*. pp.84-89.
- ✓ Perrenoud, Ph. (2001). La formación de docentes en el siglo XXI. *Revista Tecnología Educativa*, XIV. 3, 503- 523.
- ✓ Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
- ✓ Rey, R. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA.
- ✓ Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. Oxon y Nueva York: Routledge.
- ✓ Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. Rivas y D. Herrero (Coord). *Verz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (17-36). Barcelona: Octaedro.
- ✓ Strober, M. H. y Tyack, D. B. (1980). Why do women teach and men manage? *Signs*, 3, 494-503.
- ✓ Tonucci F. (1990) *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Serie alternativas. Barcelona: Editorial Graó.
- ✓ Tyack, D.B. y Hansot, E.(1982). *Managers of virtue. Public School Leadership in America (1835- 1975)*. N. Haven CT: Yale University Press.
- ✓ Vygotsky, L.S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A. R. Luria, A. N. Leontiev y L.S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía* (23-39). Madrid: Akal.
- ✓ Vallejo (2001). *La lectura desde una perspectiva socio-cultural*. Material inédito. CPR de Palencia.
- ✓ Valsiner, J. (1996). Co- constructionism and development: A socio-historic tradition. *Anuario de Psicología*, 69, 63-82.
- ✓ Ward, V.M.; Bertrand, J.T. y Brown, L.F. (1991). The comparability of focus group and survey results. *Evaluation Review*, 15 (2), 266-283
- ✓ Woods, P. (1995). Adaptando la etnografía a la educación. En I. Martínez y A. Vasques-Bronfman (coord.): *La socialización en la escuela y la integración de minorías perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90* (37- 56). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje y Fundación La Caixa.
- ✓ Zeichner, K. M. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En A. Pérez Gómez, J. Barquin Ruiz y F. Angulo Rasco, (coord.). *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (78- 94) Madrid: Akal.

9.- APÉNDICES

Anexo I: Relato autobiográfico.

Anexo II: Elaboración del autobiograma.

Anexo III: Transcripción del grupo de discusión.

Anexo IV: Memograma del recorrido del grupo de trabajo del CFIE.

Anexo V: Un ejemplo de trabajo por proyectos.

ANEXO I

Después de realizar una escritura libre y espontánea de mi historia y recorrido profesional, donde señalaba aquellos acontecimientos que fluían sin esfuerzo del recuerdo, fui redactando mi autobiografía. En este proceso, me resultaba difícil separar acontecimientos y opciones personales de las profesionales. Posteriormente realicé una re-elaboración del relato autobiográfico que presento a continuación.

RELATO AUTOBIOGRÁFICO

No sabría hacer un relato exhaustivo de por qué decidí, en un momento de mi vida, estudiar magisterio. Pero sí puedo enumerar algunos elementos que favorecen esta decisión:

Contexto personal: En la adolescencia y juventud paso mucho tiempo cuidando a sobrinos pequeños. No recuerdo que me importara mucho, ni que lo hiciera con desgana. No me resulta difícil jugar, divertirme, enseñarlos, etc. A veces me sorprendía su forma de entender la realidad, de contar las cosas, de expresar su pensamiento. Además participo desde pequeña en grupos de tiempo libre, poco a poco voy asumiendo responsabilidades y termino animando - durante varios años- niños y niñas entre 8 y 11 años.

Contexto social: la relación de amistad con una compañera del instituto marca también esta decisión. Ella tiene pleno convencimiento de estudiar magisterio. Yo tengo dudas acerca de lo que quiero hacer. Su empuje también me determina. Seguir juntas estudiando es algo que valoro a la hora de tomar la decisión.

Contexto familiar: Soy la quinta de siete hermanos. Estudiar en Palencia es menos coste y dentro de las opciones que hay no me disgusta.

Me gusta pensar en los porqués de las decisiones que uno toma, pero ante el hecho de hacer magisterio por infantil, se me "emborrón" el recuerdo y no sé muy bien por qué lo hice. Esto me desconcierta y más cuando fue una de las mejores decisiones que he tomado profesionalmente. No tengo conciencia de saber "lo que quería ser de mayor", pero soy maestra y me gusta.

Comencé a estudiar magisterio en 1983. A lo largo del Bachillerato -en el instituto- hay una inclinación hacia las asignaturas de ciencias por lo que al tener que elegir en la carrera decidí seguir

esta especialidad. Sin embargo se inician en la Escuela Universitaria de Magisterio los estudios de preescolar, abriéndose la posibilidad de cambiar de especialidad, convalidando casi la totalidad de las asignaturas ya estudiadas. Así continuó 2º de magisterio por la especialidad de preescolar.

Quizás el ser en Palencia la primera promoción de magisterio por preescolar, hizo que parte del profesorado universitario y alumnos -21 en una única clase- nos implicáramos más en el aprendizaje y desarrollo de algunas asignaturas. Recuerdo a personas -profesoras- que buscaban innovar, cambiar, que los alumnos aprendiéramos con nuevas metodologías, que buscaban “hacernos pensar” y ser autónomas en el aprendizaje.

En este punto quiero destacar el esfuerzo y trabajo que suponía para mí enfrentarme a un nuevo estilo de evaluación, donde no se trataba de “volver a escribir” lo que había estudiado memorísticamente, sino elaborar un pensamiento propio y transmitirlo en el examen a partir de una imagen, una pregunta o un texto. Se trataba de transferir conocimientos, de sintetizar lo estudiado, de aplicar a un dibujo el saber y sacar conclusiones. Y ahora, ejerciendo de maestra, creo que fue el inicio para comprender una de las claves fundamentales de la educación: “enseñar a pensar”.

En segundo teníamos una semana de prácticas que se llamaba “semana de observación” donde asistíamos a una clase para escuchar y ver cómo daba la clase un profesor. Al año siguiente, durante casi tres meses, realicé nuevas prácticas docentes en una unidad de preescolar de 5 años en el colegio público “Pan y guindas”. Recuerdo con especial cariño a tres niños con dificultades en el aprendizaje. Disfruté y aprendí de Mª Carmen -tutora en aquel momento del aula en que yo estaba a tratar con cariño y respeto a cada alumno y alumna, a mantener un clima relajado en el aula, sereno, sin gritos. Al preparar las sesiones que debía realizar y llevarlas a cabo, surgían muchas dudas pero siempre aparecía con fuerza una pregunta ¿Habré llegado a todos? ¿Qué pasa por la cabeza de estos niños con dificultades motrices y/o intelectuales? ¿Cómo adaptarse, como “acomodar” mi trabajo a cada una de las personas que tengo delante? Son tan diferentes... Hoy sigue siendo un reto profesional.

Con estos previos, comienzan mis inicios en la docencia. Empiezo a trabajar en 1989. En el colegio Santo Ángel de Palencia. En una unidad de 3 años de preescolar con 41 niños y niñas. Y comienzo con mucha ilusión. Voy descubriendo que ser maestra es una oportunidad para disfrutar y aprender de la vida, de la historia, la cultura, el saber.

Mis inicios en la docencia se desarrollan trabajando en el aula con unidades didácticas y en paralelo participando en cursos de formación. Trabajar con unidades didácticas me da la seguridad. La editorial me ayuda a conocer y desarrollar los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación. Mi tarea como maestra es organizar todo lo que me ofrece una editorial y sus materiales, ver como lo voy a distribuir en el tiempo.

En paralelo asisto a cursos de formación y surgen nuevas propuestas metodológicas que puedo ir poniendo en práctica: trabajo por zonas, elaboración de un periódico de aula, talleres de arte, etc. Estas propuestas se insertan en la organización del aula.

Hay dos aspectos que me abren a un proceso de innovación-formación-investigación que continúa hasta el día de hoy: me relaciono con maestras y maestros de otros centros, a través de grupos de trabajo que me sitúan en continuo aprendizaje. Se consolida en mí una actitud de apertura al “cambio”. Preguntarse por lo que uno hace supone “desinstalarse” de las rutinas. La inquietud por aprender, interrogarme, buscar “lo innovador”, ha supuesto trabajar más, leer y reflexionar para mejorar, pero también me hace sentir viva. Además acojo a compañeras de prácticas de la escuela universitaria de educación de Palencia. En algunas ocasiones las estudiantes de magisterio en prácticas que han venido al aula, han aportado preguntas y su crítica constructiva ha ayudado a plantear el cambio y a afianzar algunas claves de trabajo.

En este proceso voy descubriendo diferentes formas de educar/enseñar, distintas metodologías de las que yo voy incorporando a mi tarea, aquello que más me convence: En el aprendizaje de la lectura y escritura es clave Myriam Nemirovsky y sus aportaciones acerca de la necesidad de crear un ambiente alfabetizador desde la escuela. En la expresión plástica y el arte, destaco el descubrimiento del arte contemporáneo con M^a Teresa Alario y su aplicación en el aula. Empezamos a analizar la creatividad y expresividad de los niños y niñas, a promover experiencias donde puedan contar sus emociones y expresar su sensibilidad. Empecé a trabajar en el aula con el retrato figurativo y abstracto, con la escultura y la fotografía. En el desarrollo de la lógica y las matemáticas, las aportaciones de María Antonia Canals en cuanto a las nociones de número, cantidad y operación, fueron significativas. Me ayudó a poner delante un conocimiento real, significativo y práctico de los números y de las cantidades, antes que el conocimiento y uso sistemático de sus grafías.

A la vez voy siendo más consciente de que no basta con tener materiales diversos a nuestra disposición o saber organizar actividades atractivas e interesantes, “es igualmente importante ser consciente de lo que se sabe; sin conciencia el conocimiento es relativamente inerte” (Bransford, 1986). Descubro la necesidad de analizar y ser consciente de los aciertos y errores que se producen en la práctica educativa, de valorar los recursos que utilizo para poner en marcha procesos de aprendizaje y autonomía en los alumnos y alumnas. Me pregunto qué seguimiento hago de las zonas y qué tengo que observar, cómo trabajar la lectura y escritura desde un enfoque constructivista, qué relaciones se establecen entre los niños y cómo aprenden unos de otros, etc.

Voy descubriendo también mi propio estilo de trabajo, que me aporta seguridad en lo que hago, junto a nuevos interrogantes y retos para seguir creciendo, avanzando en el desarrollo personal y

profesional. Tengo de destacar la labor de Carmen G^a Colmenares en este proceso. Su acompañamiento en la formación inicial y posteriormente en la formación continua, ayudo a ir tendiendo puentes entre las investigaciones y estudios psicopedagógicos y el quehacer diario en el aula. La práctica educativa se veía reforzada o cuestionada por sus referencias a los estudios de Piaget, Vigotsky, Dewey, Teberoski,... Supo crear espacios para que el grupo de maestras fuera “creciendo” y construyendo su propio proceso de aprendizaje a través del “andamiaje”. Nos cuestionaba y lanzaba a leer, estudiar, indagar a cerca de lo que íbamos expresando.

El ámbito personal y el profesional están unidos. Me preocupa, no solo HACER las cosas bien, sino SER buena maestra. El desarrollo profesional/vocacional se entreteje con el desarrollo personal.

En este proceso, hay un momento clave -comienza en 1995 y continúo en él- en el que el cambio va más “a la raíz”. Ya no se trata de incorporar aquello “que me sirve” a la hora de trabajar, sino de cambiar la misma forma de trabajo, el estilo de “hacer” y “ser” maestra. Empiezo a leer y formarme sobre el trabajo por proyectos, a la vez que voy poniendo en práctica algunos de ellos.

En este inicio es clave Alicia Vallejo. Sus aportaciones en cursos de formación sobre el trabajo por proyectos, me lanzan a crear un ambiente en el aula rico en experiencias adaptadas a los intereses de los niños y niñas, donde sea posible manipular y reflexionar (Vallejo 2001), aprender a pensar. Posteriormente me ha llevado a analizar el proceso de aprendizaje de los niños y el propio. Como dice Bruner (1990) “ver lo que uno hace revela lo que piensa, siente o cree”.

Hay una convicción. Mi tarea como maestra no es la de imponer conocimientos desde fuera, sino crear situaciones de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de procesos mentales. Además el error tiene el valor de ser indicativo del momento en el que está el niño o la niña y es sobre el que tendremos que partir para elaborar nuevos conocimientos.

En la actualidad hay nuevos interrogantes y retos. En ocasiones tengo la sensación de seguir planteando actividades muy dirigidas y una investigación muy estructurada y organizada previamente por mí. El orden, el control del grupo, puede limitar la espontaneidad de los niños y niñas y el trabajo colaborativo y de grupo. A veces me cuesta olvidar que no tienen por qué ir “todos a una”, que todos no tienen por qué leer el mismo texto a la vez o escribir la misma frase.

Es un reto ofrecer actividades en el aula donde los niños y niñas sean capaces de producir, de crear, de generar nuevos conocimientos, y no solo repetir lo que la maestra “enseña”. Educar personalidades con iniciativa en vez de “ignorantes informados”.

ELABORACIÓN DEL AUTOBIOGRAMA

CRONOLOGIA	TEMAS	SUBTEMAS
1983	ELECCIÓN PROFESIONAL	Incertidumbre. Contexto personal (animación de niños en grupos de tiempo libre). Contexto familiar (cuidado de sobrinos + ahorro económico). Contexto social (impulso de una amiga).
1983-1986	LA CARRERA DE MAGISTERIO	Inicio por ciencias y continuo por pre-escolar. Doble aprendizaje: transmisión de saberes –exámenes para calificar- y transmisión de aprendizajes para “enseñar a pensar” –exámenes para evaluar-. El periodo de prácticas: encuentro con alumnos con dificultades motrices e intelectuales + primeras preguntas sobre metodologías.
1988 A partir de 1989 participación en cursos de formación.	PRIMERAS EXPERIENCIAS DE TRABAJO	Ilusión y esfuerzo. Trabajo con unidades didácticas. Abierta al cambio, a nuevos aprendizajes que mejoren la práctica educativa. Participación en cursos de formación: nuevas preguntas + contraste con otros docentes. Acogida de compañeras en prácticas.
1995-2001 Seminario de trabajo “Familia y lectura”.	EL GRUPO DE TRABAJO: CULTURA PROFESIONAL	Experiencias significativas compartidas que ayudan a pensar y cambiar: aprendizaje de la lectura y escritura, la expresión plástica y el arte, el desarrollo de la lógica y las matemáticas, trabajo sobre las habilidades de pensamiento –filosofía para niños-. Necesidad de autoevaluación. Cambios en la esfera cognitiva: creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza. Salto del “hacer” –metodologías- al “ser” –estilo de educación-. Cambios en la práctica docente: qué y cómo enseñar desde la pregunta qué y cómo aprenden. Cambios en el contexto familiar –colaboración- y social –escuela para la vida-. Nuevos retos profesionales: investigación-innovación y publicación.
2001-2008 Grupo de trabajo “Los proyectos”.	LA INNOVACIÓN: LOS PROYECTOS	Lectura-formación junto a puesta en práctica de “pequeños proyectos”. Experiencias compartidas en el grupo de trabajo. Aprendizaje funcional y significativo. Del análisis de “estrategias” a la profundización en los “procesos cognitivos”. Nueva organización del aula. Pequeña “certezas” personales: facilitar procesos de aprendizaje, “enseñar a pensar” frente a la sola transmisión de contenidos. Comprender es distinto que aprender. La importancia de saber preguntar-escuchar. Nuevos dilemas y retos.
1991-2011: tutora de prácticas (17 años).	EL TRABAJO FUERA DEL AULA: LOS SEMINARIOS EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS	Facilitadora del “andamiaje”, en los y las futuros docentes como tutora de prácticas y como participante en el Seminario de Desarrollo Profesional dentro de las asignaturas de Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Escuela Infantil (diplomatura) y Observación Sistemática y Análisis de contextos escolares (grado). En formación continua como ponente en cursos. . Publicación de trabajos. Escribir la práctica supone pensar, razonar y justificar/cambiar.

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión estuvo formado por seis maestras y un maestro, especialistas en educación infantil, que formaron parte de un grupo de trabajo ligado al Centro de Formación e Innovación Educativa de Palencia, durante 12 años (desde 1995 hasta 2007) y de los que detallo alguna característica. En el anexo III figura un memograma de dicho grupo.

NOMBRE	AÑOS DE DOCENCIA	RESPONSABILIDADES y CARGOS
María Fernández	38 años	Ejerce actualmente en un Colegio Público de la capital.
Carmen García	34 años	Profesora de la Escuela Universitaria de Educación. Coordinadora en los primeros años del grupo.
M. José López	28 años	Asesora del CPR (actual CFIE) de Palencia durante 5 años. Ejerce actualmente en un Colegio Público de la capital.
M. Jesús Manzano	33 años	Asesora del CPR (actual CFIE) de Palencia durante 4 años. Ejerce actualmente en un Colegio Público Agrupado (CRA) de la provincia.
Inmaculada Martín	20 años	Ejerce actualmente en un colegio concertado de la capital. Coordinadora en los últimos años del grupo de trabajo.
Irene Muñoz	18 años	Asesora del CFIE de Palencia durante 3 años. Ejerce como maestra actualmente en un Colegio Público y Rural + funciones de directora de centro.
Javier Sáiz	15 años	Ejerce actualmente en un colegio concertado de la capital.

Se presentó el grupo de discusión, destacando su finalidad: recoger todo tipo de información (preocupaciones, sentimientos, actitudes, conductas, etc.) acerca del grupo de trabajo. Se trataba de realizar una discusión –no una entrevista al grupo– de debatir abiertamente y con libertad, las cuestiones siguientes:

- ¿Ha sido el grupo un espacio para la mejora profesional y personal? ¿por qué? ¿Qué nos ha aportado? ¿Qué **claves** han ido apareciendo a lo largo de su recorrido?. Experiencias compartidas significativas.
- ¿El grupo, ha facilitado/posibilitado **algún cambio** en nuestra práctica educativa? ¿en qué? ¿y en nuestra idea/concepción de educación? Contexto personal, familiar, escolar, social, ...
- ¿Qué ha significado **el trabajo por proyectos** en nuestro recorrido profesional?
- ¿**Por qué** permanecemos en el grupo **las personas** que aquí estamos? Venimos de diferentes contextos, ideologías, colegios, ...
- ¿Qué subrayaríais como **necesario en un docente hoy**, del siglo XXI? Pensando en los alumnos, escuela, sociedad actual, etc. qué aspectos debe cuidar – en el ser y en la tarea- un o una maestra.

La reunión se desarrolló el día 25 de mayo de 2012, durante una hora y media de duración. Se recogió en una grabadora y se relata en la siguiente transcripción.

M. Jesús: Cuando acabé magisterio y entré a formar parte de la educación infantil, para mí fue un disgusto porque venía del deporte. El grupo llegó en un momento muy personal y me ayudó mucho profesionalmente. Primero me cambió personalmente porque me hizo analizar y reflexionar sobre muchas cosas. Esto también se lo digo a las alumnas de prácticas con las que estoy ahora... os recuerdo mucho, yo también me emociono... recordando que somos muy valiosas...y es el momento de decir a la gente y aconsejar que forme un grupo. Un grupo donde a veces se han destrozado sesiones ¿os acordáis? ... que nos decíamos ¿y por qué has hecho esto? ¿y si lo hubieras hecho de esta otra forma?... y te ibas a casa reflexionando y dando vueltas. Se han destrozado sesiones y otras veces se han creado porque nosotras mismas hemos sido un proyecto de trabajo. A mí me ha ayudado a globalizar, aunque esta no sea la palabra más adecuada. Me ha ayudado a que todo vaya como en un bucle, a que todo vaya unido. En el grupo ha habido un antes y un después. Antes era un trabajo por rincones... también tenía inquietudes pero hay un antes y después clarísimo.

Cuando yo te conocí Inmaculada, te dije una frase y te la sigo diciendo, y esta es en general para todas. Yo te decía me encanta hablar contigo porque utilizo muy pocas palabras para que tu me entiendas. Nos hacemos entender y no necesitamos muchas palabras para poder expresarnos... y esto nos ha podido unir. El lenguaje que hemos utilizado ha sido muy próximo y muy cercano entre unos y otros y que a nivel de “vida” también nos entendemos. Seguramente sea empatía pero creo que hay algo más que eso.

M. José: Yo creo que además de empatía hay una aceptación incondicional de la persona. Y eso es una base de seguridad. Yo, en todo mi recorrido me he sentido querida y respetada, independientemente de la obra en sí. Y eso es la calidez y la calidad de cada una de las personas del grupo que es lo que nos une.

María: y nos hemos complementado... Inmaculada venía con las programaciones y nos ayudaba a organizarnos, M. José nos aportabas cosas del lenguaje que eras fantástica en eso,... cada persona aportado algo y nos hemos complementado.

Irene: yo creo que la figura de Carmen también ha sido clave. Destacaría la calidad humana de las personas del grupo y eso facilita mucho las cosas. Hemos venido con cosas que no eran maravillosas, y hemos metido la pata a veces, porque además lo que hacíamos al principio es muy diferente a lo que estamos haciendo ahora... Pero siempre ha habido un apoyo y ver la parte positiva de lo que íbamos haciendo y descubriendo. Y nos preguntábamos por dónde podíamos ir... a veces cuestionado por nosotras y otras veces por Carmen... que también nos podía “molestar” pero que también nos ayudaba a no divagar y buscar alguna explicación también teórica.

M. Jesús. tú fundamentabas muchas cosas que decíamos con tus conocimientos, en unas teorías, en unos conocimientos... Nos tenías actualizadas.

María: Es que el grupo también nos ha hecho ser curiosas.

M. Jesús: Claro, y nos presentabas que hay una frase, una teoría, un libro,... y buscábamos y descubríamos... Digamos que tú Carmen eras la base...

Inmaculada: Intentábamos indagar acerca de la construcción del conocimiento en las aulas, pero el grupo se fue acercando a replantear nuestra propia función docente. Las dudas aparecían como una constante, pero no nos paralizaban en la búsqueda de alternativas. Cambiamos cuando trabajamos por proyectos, se cuestionan aprendizajes y rutinas sobre los que hasta entonces no habíamos reflexionado pero a la vez se cuestiona también nuestro papel como maestras.

M. José: Yo creo que el grupo también nos ha puesto en valor. Es decir nos ha hecho conscientes de que somos un valor. Para nosotras mismas y para los demás. Y luego nos ha posibilitado vernos desde fuera, salir de nuestro entorno propio y observarnos como profesionales. Es un grupo de trabajo donde no solamente discutimos cosas, sino donde se valora lo emocional y esto es importante porque verdaderamente las emociones mueven el mundo. En muchos espacios (claustros, ciclos,...) las emociones están funcionando aunque no se reconoce. Y ponemos una pared ideológica cuando en el fondo es un problema de emociones. Y esto no se reconoce y entonces no se trata y sigue ahí entorpeciendo otra serie de cosas...

M. Jesús: y además nuestro trabajo está lleno de emociones. Yo ahora con las crías de prácticas las digo muchas veces ¿cómo te sientes? más veces que ¿cómo lo harías? Y por qué te sientes así... todo a través de la pregunta. Antes no lo hacía así, antes era instrucción, instrucción e instrucción... Por eso es una forma de ser en todos los campos, con los niños, con alumnas de prácticas... o sea plantéate por qué, qué puedes hacer, por qué ha sido esto, busca información, no te des respuestas porque sí, no te quedes con una sola respuesta, analiza,... Ahora aunque yo no venga con la programación hecha, vengo pensando que ha quedado pendiente de ayer, que quiero retomar,... Entonces a los alumnos de magisterio les descabalas, porque les preguntas pero tú qué quieres conseguir con eso?, a dónde vas?... porque hoy los libros te enseñan muchas cosas, pero no te enseñan a resumir, a ser crítico, a tratar con el compañero, ... y yo creo que tengo que enseñar esas cosas... entonces las emociones es algo muy importante.

Y luego, el formar un grupo donde puedas decir lo que sientes y expresarte con libertad, tener un grupo de profesionales que te escucha y te dice “mira has probado con esto?” “yo en esta situación haría esto” ... esto es tan enriquecedor... que vale más que toda la carrera que hagas.

María: Además esto repercute en tu trabajo, porque vas a la clase y haces igual. A veces hemos sido y somos pioneras en este grupo.

M. José: Es que más allá de que repercute o no, es ya cuestión de que tú no te engañas. Ya no solo es dar justificaciones de cosas que hacemos. Yo a mi misma no me engaño. Es una autoevaluación que está muy relacionada con el sentimiento, en el sentido de que si a mí me rebuscan por dentro a lo mejor me pongo una pared... a lo mejor estoy muy seca y no soy capaz de coger a un chaval y hacerle una caricia, por mi situación y cómo esto está repercutiendo... o ver cómo esto lo voy modificando... es un mundo personal...

María: es un autoevaluación que no se hace y el grupo nos ha enseñado a autoevaluarnos.

M. Jesús: llega a ser tan sencillo, como pensar que todo cambia. Y si todo cambia yo cambio, los niños cambian... Siempre viene un cambio. Es algo tan sencillo como tener la capacidad de adaptarnos o la sensibilidad de saber que hay un cambio y ante un cambio tenemos que responder. Por eso nunca puede ser igual tu clase y la mía. Me acuerdo porque hoy me decía una compañera voy a hacer un proyecto de esquimales, que me han pasado y me acuerdo de ti María.... ¿cómo lo

vas a hacer bien?... Harás una unidad didáctica con un centro de interés sobre los esquimales, pero no puedes hacer lo mismo...

No vale que yo te pase lo que he hecho. Entonces qué vale? .Pues que te des cuenta de los cambios y digas ¿qué puedo hacer yo sobre eso? ¿Qué situación de aprendizaje quiero que se dé? Es estar sensible a los cambios. Y si un día lo haces mal, pues igual que con los niños, también nosotras podemos cometer errores.

Irene: El grupo, a medida que hemos ido avanzando hemos dado grandes pasos. Recuerdo cuando nos decían lo de la mayúscula en la escritura... es más fácil, ellos ya hacen palos... y aquello ya nos pareció “la pera”. Luego me marché fuera a trabajar, pero el grupo en mí ya cambió algo... y estuve dos años fuera y cuando llegué necesitaba encontrarme con el grupo, con Inmaculada, con M. José,... porque quería juntarme con vosotras para contaros lo que yo ya había visto y cuando llegué, bueno, pues aluciné porque era lo que vosotras estabais ya haciendo y trabajando.

María: A mí el trabajo por proyectos me ha supuesto un cambio enorme.

Irene: Es que esto va mas allá del trabajo por proyectos, ya se trata de la forma que tenemos de entender la educación, de estar en clase, de resolver las cosas,... Yo si pienso en los proyectos mi imagen rápidamente sois vosotras....

Pero a mí me ha supuesto saber que hay otra forma distinta de trabajar, más allá de hacer proyectos o no, que yo aún no he llegado a eso.

María: Cómo que no, Irene.

Irene: Yo es que cada vez me planteo más todo, porque yo he tenido muchos cambios de un centro a otro,... y que a veces me justifico con esto, porque tienes que hacerte a compañeros...

Inmaculada: Cuando empiezas a indagar sobre el propio trabajo, empiezas con la idea de cambiar, hacer algo distinto, pero al final terminamos tratando el propio saber y el hacer desde la complejidad y profundidad.

Javi: El trabajo por proyectos surge desde el grupo... Y yo creo que los universitarios tienen que dar muchas gracias a Carmen por proponerlo, porque además ella no es de didáctica... Desde los departamentos didácticos de la universidad se enfocan las unidades didácticas...y eso es lo que te enseñan, aunque te citan que hay otras metodologías, te enseñan unidades didácticas.

Y también voy a “romper una lanza” por los de inglés, porque Carmen Alario, por la relación que tienen establecida de comunicación y empatía han hablado mucho y van por ahí, por metodología comunicativa. Y cuando empecé... bueno yo tengo que darla las gracias a Inmaculada, simplemente por tenerla de compañera. Porque yo es con quien aprendí, a quién he visto y porque el grupo de trabajo al principio para mí era un caos, cada uno veníamos con una cosa... y al final era una catarsis donde cada uno comentaba lo que hacía, su problema, ... que está muy bien.

Luego el tema de bienestar... Ha sido doce años donde ha habido empatía, comunicación, un mismo idioma, nos entendemos.

Irene: A mí esto también me ha dado muchos dolores de cabeza, de pensar, de no sentirme bien con lo que hacía, esto no es así,... Me invitó el CSIC a presentar una experiencia científica con los niños...íbamos elaborando lo que era la solidificación, evaporación, etc. ... y estaba nerviosa porque por un lado yo veía que eran niños de tres años y lo que íbamos haciendo sobre la ciencia a mí me valía, pero tampoco lo veía para llevarlo a Madrid, porque suponía hacer unos ensayos con

ellos y “puesta en escena” pero no recogía realmente todo lo que se había trabajado. ... Mandé los registros a Madrid y me contestan que no está para que vayan a Madrid los niños, que con lo que había mandado no habían creado el pensamiento científico....esto me hizo cuestionar, entonces qué hago: hago proyectos o “una representación” para Madrid.

María: perdona, un taller de ciencias no es un proyecto...

Irene: ... luego fui a verlo a Madrid y me quedé con la sensación de que lo que hacían en otros colegio, no es ciencia, para mí era teatro...

Inmaculada: yo creo que nos debemos preguntar en función de qué hacemos las cosas. Si tú tenías que hacer algo para presentar en Madrid desde unas claves que ellos buscan, pues sí lo has hecho mal porque no respondía a lo que ellos querían. Pero si tú has hecho algo en función de que los niños se pregunten, investiguen, hagan un aprendizaje significativo y colaborativo,... entonces lo has hecho muy bien.

Cual es lo fundamental, el resultado o los procesos. Qué nos enseñan los proyectos? que el resultado, el producto final, es necesario para tener una meta realizable, pero que la clave del aprendizaje está en el proceso. Tus chavales han aprendido? Investigado? Se han planteado preguntas? Han tendido espacio para poder expresar lo que sienten, piensan, para dialogar, pensar. Han aprendido a aprender?

Irene: pues yo creo que sí. Pero a veces te planteas estas cosas...

María: A mí trabajar por proyectos me ha cambiado totalmente la forma de ver la escuela. Haces más caso a lo que piensan y sienten los niños, les dejas más autonomía, les haces ser curiosos, implicas mucho más a las familias. O sea haces que los padres se implique, y además les dejas entrar en la escuela y las familias te ven de otra forma distinta, y ven tu trabajo. Convences.

Irene: yo creo que esto de que convences es también labor de Carmen, como nos ha puesto tan por las nubes.... A los padres les gusta oír que trabajas de otra manera, no saben muy bien cómo pero distinto.

María: El otro día vino una chica de apoyo, y dijo: “oye, yo alucino; Nunca he visto esta forma de trabajar y mira que he estado en muchas escuelas”. En realidad somos como islas en las escuelas. Y esta gente que te pregunta cómo lo haces, pues te da ánimos porque por lo menos te reconoce.

Irene: Pero también es verdad que con motivo de querer meter a otros en esto de los proyectos, a veces siguen un guión y lo convierten en otro centro de interés.

Javi: Pero eso es lo bueno que tiene el grupo de trabajo, que es un espacio de reflexión. Y los compañeros que queremos animar no lo tienen. Y lo uno que se paran a pensar es “Irene, que no me sale”. Pero el grupo te da más... aquí estamos realidades educativas muy diversas, somos colegios muy distintos...

M. José: Ahora con todo el tema de formación y de los recortes, que tenemos que formarnos entre nosotros,... me decía una compañera: “hay mucha gente formada”, pero yo pensaba si es para dar un botón al ordenador, enseñar a manejar una pizarra digita, vale... pero de metodología, de reflexión de fondo, de ideas que orientan una reflexión u otra,... de eso no hay tanta gente preparada... y esto necesita un grupo. Esa formación on-line que se promueve ahora tanto, está

coja... si a la gente le quitamos los grupos de discusión, los contactos tu a tu, en la que la gente se mira, se respeta,... se acabó la reflexión sobre educación.

La clave es el contacto físico, el estar en un espacio y compartir, donde las ideas van cogiendo cuerpo y se convierten en una motivación, porque las comparte el de al lado. Mi experiencia es que la formación que uno recibe es como un árbol, al que le salen cincuenta mil ramas, y unas son y otras no... por ejemplo te puedes encontrar con quien hace un proyecto como si fuera un centro de interés mas y a la vez quien te dice que desde pequeños, con tres años, pueden leer y escribir... Algo quedó y otras cosas no... Y es que no somos dueños de los procesos de los demás, solo somos dueños de nuestro propio proceso y de lo que uno va percibiendo es responsable, no de lo que el otro pueda captar.

Javi: pero es también para analizar porque a las editoriales les vamos demandando lo que queremos y ellos tienen las orejas abiertas y van incluyendo arte, proyectos o lo que sea.

Irene: por eso dice gente que hace proyectos, porque la editorial Everest está lanzando cuadernillos de proyectos, aunque al final sea una unidad didáctica.

M. José: yo creo que en un proyecto sobre todo son las preguntas, o situarse ante determinadas respuestas de los chavales. Porque a veces me pregunto cómo no va a decir lo que ha dicho, si él es la respuesta que puede dar con lo que tiene, con sus propios recursos, aunque sea equivocado. Bueno yo no he hecho nunca proyectos pero creo que esto es así.

Javi: no habrás hecho proyectos pero tu trabajo, primero con el grupo y después cuando nos has contado tu experiencia de aula, con la poesía,... indirectamente, aunque no esté en un dossier, estás trabajando con ese estilo de proyecto. A mí me parece interesante lo que decía M. Jesús de la realidad cambiante. En todos los años yo no hemos repetido proyectos.

Varias: yo tampoco.

Javi: no he repetido proyecto por esta realidad cambiante. O porque yo quiera trabajar algo, o porque la propuesta salga de los niños, siempre es algo nuevo. Nunca pueden ser las mismas cuestiones en el que sabemos y qué nos gustaría saber.

Inmaculada: además en un proyecto uno mismo se enriquece, y buscamos también cosas nuevas, distintas para seguir conociendo cosas, para investigar, porque aprendes con los niños a medida que las preguntas te abren a nuevas investigaciones.

María: yo creo que aunque no hagamos proyectos en clase, ha cambiado totalmente nuestra forma de trabajar en clase. Porque las actividades que hacemos, aunque no sean proyectos, enseñan a pensar. Y luego Carmen nos manda de vez en cuando a gente que te hace pensar y ver lo que estas enseñando, que te ayudan a poner en orden lo que haces.

Irene: yo creo que lo que más nos ha costado es el tema de la evaluación. Porque a veces no nos damos cuenta de lo que está ocurriendo en el aula, de lo que los niños están aprendiendo... hasta que lo comentas con otros y te das cuenta, que aunque no estés haciendo nada es la filosofía de situarte tú ante los niños, en la clase: desde cómo les colocas, cómo les hablas, cómo almuerzas.

Javi: Y para eso nos abría la cabeza el grupo para diferenciar la cualitativa de la cuantitativa, donde en la evaluación también escribíamos cómo cada chaval se sentía y se encontraba en distintos aspectos.

Inmaculada. Retomando las preguntas que tenemos delante, ¿Qué creemos que es necesario hoy como docente?

María: es necesario cambiar la escuela, que no sea tanto de conceptos, enseñar a defenderse en la vida, como actuar, como resolver los problemas,... porque ahora todo lo tienen en internet.

Javi: A mí hoy me da un poco de miedo. No tienes un respaldo para nada, tienes que mandar la autorización de salidas un mes antes, no puede surgir lo inmediato o espontáneo, no hay libertad... Y como docente depende de las etapas educativas. En infantil, todo esto da mucho juego pero en primaria hay un vacío, hay demasiados especialistas y más cosas.

M. José: Yo creo que hay que aprender a vivir con la impotencia. Hacer lo que se pueda hacer en la medida de lo posible. Porque te ves capacitada para hacer determinadas cosas y ves que no hay tiempo para lo importante, porque tienes que hacer otras cosas. Yo siempre voy atrasada con respecto a las compañeras. Porque hablo de lo que ha pasado en el recreo, de lo que comenta algo, y se te va la hora... El tiempo es importante.

Javi: y además dentro de la libertad de cátedra que tenemos, nos damos de palos con el resto de los compañeros que tenemos. Y la escuela es un espacio de convivencia también para nosotros, y estar todo el día a "la gresca", pues no nos gusta a nadie.

Irene: cuando yo tuve que ir a Villalobón me asustó mucho. Pero también me pasa, que —y esto me lo ha generado el grupo— tengo curiosidad, ganas de hacer, pensar que puedo hacer cosas diferentes, y es una oportunidad con otra compañera de hacer algo diferente, partimos en una escuela de cero y se puede iniciar un nuevo proyecto... Pero no he podido... Muchas veces quieres hacer cosas y el mismo engranaje escolar, la estructura no te lo permite. Y esto me da mucha rabia.

María: Otra cosa que nos ha servido el grupo y los proyectos, es que tú te sientes segura de lo que haces. Vienen los padres y sabes hablarles y sabes decirles y este niño se me está perdiendo, qué pasa... O sea buscas, buscas, esta búsqueda nos lo ha aportado el grupo.

Irene: pero a mí me está dando mucho miedo las situaciones ahora, entre todo lo que está pasando. Mucha gente, por lo que oye, o por lo que sea, se justifican muchísimo más y entonces pues eso ... vamos a llegar a coger el libro, salidas no, por si nos pasa algo, ... vamos a rechazar todo por lo que está un poco pasando.

María: pero somos luchadoras hombre.

M. José: yo creo que al docente de hoy no sé si le va a acompañar la formación, pero más que nunca va a ver que defender al profesorado como un docente que trabaja por la educación y por unos valores, porque se nos quiere hacer funcionarios, trabajadores de horas, que no opine, que simplemente obedezca y ya se está notando.

M. José: vamos a ver, a mí me parece que tenemos que tener claro el tema de la convivencia... Nos están llegando reyezuelos y princesitas, hijos de no sé qué, es increíble, yo estoy cada vez más indignada.

María: yo creo que hay mucho inmovilismo.

M. José: Mira yo creo que más allá de la enseñanza en sí... yo estos días me acordaba mucho, con el tema de la enseñanza, de mi padre. El se quedó huérfano con 3 años, con más hermanos, etc. Yo

cuando le pregunto “papá, a ti ¿Qué te hubiera gustado hacer?, me dice “estudiar”. Es decir, la educación podrá ser mejor o peor, pero es. Aunque nos parezca que es penosa, es una oportunidad. Y es una oportunidad porque no solo depende del profesor.

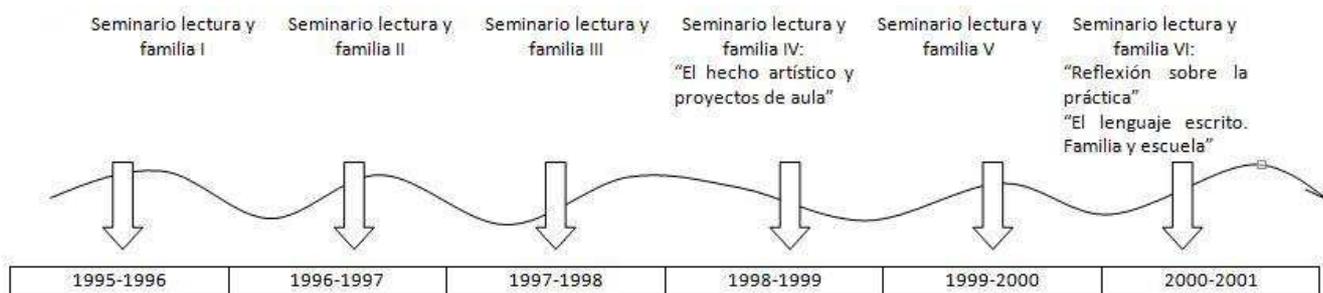
Carmen: Yo os felicito porque el grupo se mantiene, son muchos años y con todo lo que hacéis, el grupo se mantiene. Y también porque infantil es el último eslabón en consideración, y sin embargo es de donde ha nacido esto. Y otro tema que quiero deciros es que el tema del andamiaje de Vigotsky... pues ¡anda que habéis andamiado!

María: pues es verdad, porque por el camino ha caído mucha gente...

M. José: También hay gente maja por ahí, aunque no esté aquí...

MEMOGRAMA DEL RECORRIDO DEL GRUPO DE TRABAJO

DEL CFIE



UN EJEMPLO DE TRABAJO POR PROYECTOS

A continuación expongo un ejemplo de trabajo con proyectos que se realizó en enero del 2005 con un grupo de niños y niñas de 2º de educación infantil (25 alumnos/as de 4 años). El proyecto lo llamamos: “*debajo de la tierra*”.

¿CÓMO SURGIÓ ESTE PROYECTO?

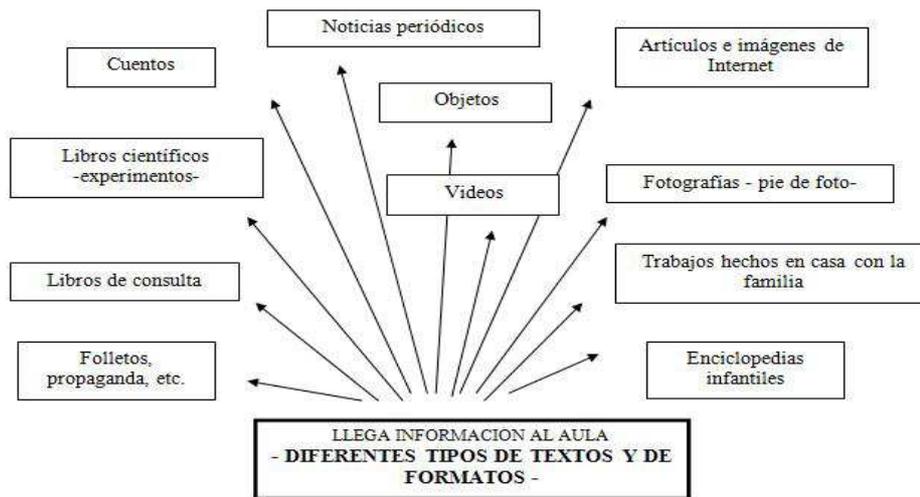
En la asamblea empiezan a llegar noticias, comentarios de los niños y niñas, etc. sobre lo ocurrido en esas fechas (enero del 2005) en el sureste asiático: “una ola lo ha destruido todo” “era una ola gigante y ha inundado las casas también”. Entonces empiezan a hablar sobre los terremotos, las excavaciones, lo que hay debajo de la tierra, los dinosaurios, etc. Les propongo investigar sobre estos temas y les parece buena idea.

Este mismo día hacemos llegar a las familias una nota informativa. Todos juntos, en grupo, elaboramos el texto y después cada niño y niño lo escriben en una hoja, respetando el nivel o fase de escritura en la que se encuentra.

Empieza a llegar distinto tipo de material al aula: libros, cuentos, comics, bola del mundo, fósiles, imágenes, fotocopias de enciclopedias, textos y dibujos de internet, atlas, libros de experimentos, etc. Todo el material se va dejando en una zona del aula, a la que los niños y niñas se acercan para ver, jugar, comentar, etc. En este espacio, colocamos también en la pared “lo que vamos haciendo y aprendiendo” en un panel grande, porque es importante que los niños y niñas vayan aprendiendo que para conseguir algo (saber, construir,...), seguimos unos pasos. Es la idea de *proceso*.

En la asamblea se comenta la información que llega: leyendo imágenes, anticipando la lectura de algunas palabras, escribiendo algunas palabras claves en el encerado, jugando con las palabras (empieza igual que... es más larga que... suena como... etc.), subrayo la información importante para el proyecto (ideas principales): leer frases, hacer un resumen, destacar una palabra,..., seleccionamos aquella información que responde mejor a nuestros interrogantes, dilemas, ... leemos juntos y escribimos el título del libro, cuento,... y surgen actividades y nuevas propuestas para hacer en clase.





DESARROLLO DEL PROYECTO

1.- LA TIERRA Y SUS CAPAS

Un niño trae al aula una imagen de la tierra y sus capas. Algunos comentan que también está en otros libros que ellos han traído. A partir de aquí les propongo la siguiente actividad:



Hacemos en plastilina la tierra. Primero la capa interna –*núcleo*– después *el manto* y por último *la corteza*.

Lo representamos en un dibujo en papel y escribimos los nombres de las capas de la tierra. Primero pensamos colectivamente cómo se escriben las palabras, lo escribimos en el encerado y después cada niño y niña lo pasa a su dibujo.

- LA SORPRESA!!! LLEGO A CLASE CON UN HUEVO...

Maestra - mirad lo que he traído. ¿Sabéis qué es? (*enseño un huevo duro*)
 Varios – un huevo
 Maestra – es como la tierra. ¿Queréis que lo parta por la mitad a ver que pasa?
 Todos – síiii (*mientras se apartan, como si tuvieran miedo de que les salpicara*)
 María – se saldrá todo el líquido
 Paloma – o pollitos
 (*Parto el huevo con un cuchillo*)
 Varios- ala... uy...
 Maestra – ¿qué ha pasado?
 Alex – que sale blanco
 Maestra – no ha salido líquido ¿por qué?
 María – porque no le has “machacao”
 Paloma – porque no le has golpeado fuerte
 Diego – porque habían “tardao” mucho en cogerle
 Paloma – porque algunos huevos no tienen yema
 María – si le golpeas fuerte en un plato, ¿a que sí se vuelve líquido?
 Maestra – lo golpeo en un plato y... no sale líquido
 Maestra - ¿qué le ha pasado a este huevo para estar así?... ¿qué tiene que hacer alguien, papá o mamá, para que el huevo esté duro?... ¿dónde lo pone?
 Alejandro – en el radiador
 Paloma – en el frigorífico
 Maestra – vamos a preguntar en casa cómo se hace un huevo duro. Para acordarnos de la pregunta qué tenemos que hacer?
 Varios - escribir una nota

- ✓ Comparamos el huevo con la tierra hecha de plastilina.
- ✓ Vamos nombrando sus tres capas.
- ✓ Nos fijamos en la corteza que es “muy finita” y
- ✓ Escribimos lo que hemos aprendido.

Además

- ✓ Resolvemos nuestras dudas.
- ✓ Recordamos cosas trabajadas en otros proyectos (líquido, sólido, gaseoso) - *transferir conceptos* -.

• HACEMOS UN EXPERIMENTO: ¿LA TIERRA SE ROMPE?

Tenemos en clase un libro de experimentos para niños que les llama la atención. Hay uno sobre la formación de las montañas y las fallas. Lo elegimos y

- ✓ Analizamos el texto:
 - Dibujo y letra.
 - Títulos (pregunta o afirmación).
 - Enumeración de pasos a dar
- ✓ Lectura del texto.
- ✓ Buscamos el material que necesitamos.
- ✓ Realizamos el experimento a la vez que vamos leyendo.
- ✓ Lo escribimos y dibujamos.



• LAS PLACAS TECTÓNICAS

Una niña trae un escrito hecho por su madre y nos explica que “*la corteza de la tierra tiene placas*”. Tenemos una bola del mundo y vemos que es redonda (jugamos con este concepto, comparamos, etc.). Para pasar del volumen al plano, llevo a clase una naranja y dibujo sobre su piel los continentes, como si fuera la bola del mundo. Después la pelamos y ponemos su cáscara sobre un folio. Así vemos cómo la tierra también se representa con mapas sobre el plano.

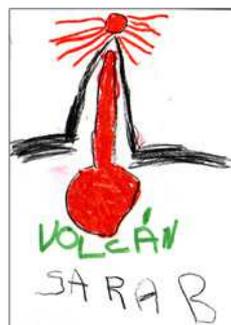
Leemos algunas imágenes del atlas que nos trajo otra niña. Y aprendemos también que en nuestro planeta hay más agua que tierra. Buscamos nuestro país, donde vivimos, también buscamos Perú y Holanda, países de algunos compañeros nuestros y el sureste asiático, donde sucedió el maremoto.

También han traído un Cd-rom sobre la tierra, que lo proyectamos en el ordenador y vemos cómo antiguamente los continentes no eran como ahora. Se mueven. La tierra es como un puzzle. Está formado por piezas, por placas tectónicas.

Pintamos un mapa del mundo, Señalamos los continentes y el mar. Vemos en dibujos y leemos en el atlas que hace mucho tiempo no era así, porque las placas tectónicas –que no vemos- se mueven y cambian el mundo. Cortamos las piezas y hacemos un puzzle.

• HACEMOS OTRO EXPERIMENTO: LOS VOLCANES

- ✓ Hacemos el experimento.
- ✓ Dialogamos sobre lo que hemos visto.
- ✓ Dibujamos el volcán.
- ✓ Escribimos lo que hacemos.



- **OBSERVAMOS LOS LIBROS Y VEMOS QUE ALGUNOS TIENEN UN GLOSARIO**

Decidimos hacer nuestro propio glosario. A lo largo del proyecto vamos escribiendo el significado de las palabras nuevas que aprendemos.

- **LEEMOS EL PROCESO, lo que vamos aprendiendo y haciendo...**

Repasamos lo que, hasta la fecha, llevamos realizando en el proyecto: los volcanes, las capas de la tierra, las placas tectónicas, etc.... Cada hoja terminada se va colocando en la pared de la zona de los proyectos, para que los alumnos puedan refrescar la memoria cuando deseen, comentar entre ellos, etc. Este repaso sirve también como nexo entre actividades.

- **RECREAMOS UN TSUNAMI**

Recordamos por qué habíamos empezado este proyecto, lo que habíamos oído en las noticias del tsunami e intentamos reproducir uno a pequeña escala en nuestra aula. Llenamos la mitad de un recipiente con arena y la otra con agua. Encima de la arena ponemos casas, personas, etc, de papel. Debajo del agua hay una lámina de acetato transparente que sobre sale. Cuando tiramos con fuerza de esta lámina todo el agua sale y arrasa la playa, la arena, tirando casas, personas de papel, etc.

- ✓ Hacemos el experimento.
- ✓ Diálogos en torno al experimento.
- ✓ Juego de dramatización con música: somos olas gigantes, volcanes, terremotos, etc.
- ✓ Dibujamos y escribimos sobre lo que hemos hecho.



- **LEEMOS POR PAREJAS**



Cada pareja coge un libro de la zona del proyecto y lo mira, lee, comenta, etc.

Después deciden juntos qué van a trabajar en una hoja. Hacen su dibujo y escriben lo que han hecho, hablado, visto, etc.

- **HACEMOS UN SISMÓGRAFO**

Vemos en un libro un sismógrafo. Leo frases sueltas, palabras para explicar lo que es, para qué sirve y cómo funciona. Los niños y niñas plantean si podemos hacer uno nosotros y nos ponemos manos a la obra:

- ✓ Pensamos en cómo lo podemos hacer y qué material necesitaremos.
- ✓ Hacemos un sismógrafo y lo ponemos en funcionamiento: sujetamos a una botella un palo del que colgará con un hilo un rotulador. Lo colocamos debajo de papel continuo y todo sobre una tabla que se sujeta sobre un taburete. Dos niños van corriendo el papel manualmente. Cuando damos un golpe suave el rotulador escribe líneas en zigzag suaves, cuando el golpe es fuerte las líneas son más fuertes y cuando no damos golpe la línea es recta.



- ✓ Numeramos del 0 al 9 según la intensidad de nuestro sismógrafo. Jugamos con los términos: mayor que, menor que, el cero,...
- ✓ Para todo esto tenemos de consensuar, decidir, elegir, etc.

2.- HOMBRE Y MUJERES PRIMITIVAS

• LOS NIÑOS Y NIÑAS MARCAN EL TRABAJO A REALIZAR: “SUS INTERESES”

Un día una niña lleva a clase unas piedras. Habla de Atapuerca y lo que hay debajo de la tierra (excavaciones) y alguno más le sigue la conversación. Comentan cosas de los hombres primitivos y el diálogo se va haciendo más extensivo e interesante. Al día siguiente ven un trozo (6 minutos) de la película “*en busca del fuego*” y algunos niños y niñas van trayendo más material (fotocopias, libros, cd-rom, etc.) sobre el tema.

Después de ver un trozo de la película dialogamos sobre lo que hemos visto y hacemos una lista en el encerado. Escribo lo que los niños y niñas van diciendo: Hacen fuego frotando con un palo, visten con pieles de animales, están descalzos y sucios, sus dedos son más largos, hablan como monos, tienen palos y lanzas para cazar.

Dividimos un folio en cuatro partes iguales y dibujamos algunas cosas que hemos visto y escribimos lo que dibujamos con una palabra clave: herramientas, vestidos, el fuego, el hombre y la mujer,...

✗ ESCRIBIMOS UN CUENTO



✗ PINTAMOS COMO LOS HOMBRES Y MUJERES PRIMITIVAS

- ✓ Observamos algunas pinturas rupestres (mamut, escenas de caza, huellas, etc.). Dialogamos sobre lo que vemos.
- ✓ Hacemos dos listados. En uno escribimos los materiales con los que pintaban los primitivos (sangre de animales, flores y frutos, etc.) y en otra los instrumentos que podían utilizar (plumas, piedras, palos, hojas, sus manos, etc.).
- ✓ ¿Podríamos pintar también nosotros así?. Pensamos y decidimos qué objetos vamos a buscar y traer a clase. Elegimos los colores que queremos utilizar (rojo como la sangre, verde como las hojas y los otros dos se deciden por votación de mayoría - numerar, contar, sumar, mayor o menor que, ...-).
- ✓ Pensamos en una idea para dibujar y... ¡manos a la obra!

✗ PINTAMOS TAMBIEN “EN NEGATIVO”

✗ HACEMOS HERRAMIENTAS EN ARCILLA

- ✓ Observamos los tipos de herramientas que usaban para cazar, cocinar, etc. Cada niño y niña tiene un trozo de arcilla blanca y reproduce algunas herramientas.



- *LA EVOLUCIÓN*

Cuando ven los libros de las excavaciones, los niños y niñas comentan imágenes sobre la evolución, desde las primeras bacterias hasta llegar al ser humano.

- ✓ Leemos las imágenes de la evolución.
- ✓ Con plastilina, vamos transformando una bacteria en ameba, esta en algas y gusanos, estos en plantas y animales, estos en dinosaurios y estos en otros animales, ...hasta llegar al hombre y la mujer.
- ✓ Vemos una secuencia (30 segundos) de la película “la edad de Hielo”, en la que aparecen distintos animales, enterrados en el hielo, representando la evolución.

- *LOS FÓSILES*

- ✓ Félix, el padre de una niña nos lleva a clase fósiles y nos regala a cada uno una bolsita con algunos. Miramos y leemos también lo que tenemos sobre fósiles en la zona del proyecto. Dialogamos y comentamos lo que ven, a lo que les recuerda (concha, alga,...) , etc. Observamos, tocamos, clasificamos, ...
- ✓ Aprendemos qué es un fósil. Leemos lo que nos han escrito de ellos
- ✓ *Ordenamos los fósiles del más antiguo al más reciente.*
- ✓ Calculamos lo que puede ser “millones de años”. Jugamos a adivinar a qué se parece.
- ✓ Escribimos el nombre de alguno de ellos: alga, concha, caracol, calamar... y hacemos fósiles:
 - Un niño nos deja una caja llena de animales de plástico.
 - Nombramos los animales. Hacemos clasificaciones.
 - Seleccionamos y elegimos un animal.
 - Lo incrustamos en arcilla blanca. Lo sacamos y después pintamos de color la huella que ha dejado el animal.



- *DECIDIMOS HACER UN GRAN JUEGO...* nos convertimos en hombres y mujeres primitivas.

- ✓ En asamblea dialogamos sobre qué vamos a hacer en el juego. Surgen muchas propuestas.
- ✓ Ordenamos las ideas: Hacemos tres columnas en el encerado.
 - Una para escribir “qué vamos a hacer”.
 - Otra para “cómo lo vamos a hacer”.
 - Y la última “qué material necesitamos”.
- ✓ Decidimos hacer dos tribus (discutimos cómo, etc.). Dialogamos en equipo y decidimos poner nombre a nuestra tribu. Deben buscar un consenso (de tres en tres tienen una hoja y un lápiz para escribir solo un nombre).
- ✓ Empezamos a construir las cuevas.
 - Hacemos sucesivos experimentos (cartones, plástico, ...) y por *fin* conseguimos hacer dos cuevas.
- ✓ Hacemos nuestros disfraces: Vestidos con bolsas de basura y pelucas con papel de seda.
- ✓ Y jugamos: SOMOS HOMBRES Y MUJERES PRIMITIVAS.

Cada tribu debe conseguir el fuego (su gran tesoro) y para ello tienen que pasar cinco pruebas:

1. Hablar y bailar como hombres y mujeres primitivas.
2. Acertar el animal que se ha cazado por gestos y mímica.
3. Conseguir el alimento: tienen nueces y deben conseguir partirlas con piedras y comerlas.
4. Construir una cuna -en equipo- para los bebés de la tribu.
5. Pintar su herramienta construida en arcilla días atrás.





Y al final... AMBAS TRIBUS CONSIGUEN EL FUEGO.

EN UN PROYECTO DE TRABAJO SE CREAN SITUACIONES DONDE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS PUEDEN TOMAR DECISIONES, ANALIZAR, REFLEXIONAR, DEBATIR, ARRIESGAR HIPÓTESIS, CONTRASTAR, BUSCAR INFORMACIÓN,... ES DECIR **PENSAR.**