

APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO PRÁCTICO. ESTUDIO
DE CASO DE UNA MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ROSA VALLEJO ARANDA

TUTORA: ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ

Fecha de presentación: 30/09/2013

MÁSTER POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
I PARTE: APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
1. NUEVAS NECESIDADES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: EL PENSAMIENTO PRÁCTICO.	3
1.1. Hitos en la formación del profesorado. Caminando en la definición y concepción del pensamiento práctico.	4
1.2. Nuevos elementos a tener en cuenta en la actuación docente.	10
2. PENSAMIENTO PRÁCTICO: TERMINOLOGÍA Y PRINCIPALES AUTORES.	10
2.1. Donald A. Schön y el Profesional Reflexivo.....	11
2.2. Lawrence Stenhouse y el Profesor como Investigador.....	12
2.3. Fred A. J. Korthagen y la Teoría de la Gestalt	13
2.4. José Contreras y el Saber de la Experiencia.....	16
2.5. Ángel I. Pérez Gómez y las Dimensiones del Pensamiento Práctico.....	18
II PARTE: INFORME DE LA INVESTIGACIÓN	22
1. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.1. Modalidad de la investigación.....	22
1.2. Foco y propósito de la investigación	22
1.3. Acceso al campo de la información.....	24
1.4. Obtención de la información	26
1.5. Categorización de la información.....	27
2. INFORME DE LA INVESTIGACIÓN	30
2.1. Descripción del caso.....	30
2.2. Análisis de la información.....	31
2.3. Conclusiones del informe	52
CONCLUSIONES DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER	54
AGRADECIMIENTOS	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Master trata de estudiar la implicación del pensamiento práctico en la formación del profesorado. La elección de este tema se debe fundamentalmente a mi proximidad como becaria en el departamento al que pertenece el grupo HUM-311 (que actualmente realiza proyecto I+D sobre las Lesson Study y la reconstrucción del pensamiento práctico), y además a que el caso que estudio es la misma maestra con la que realicé mis prácticas del máster (también implicada en esa investigación).

El caso de estudio en esta investigación se centra en el acercamiento al conocimiento práctico de una maestra de Educación Infantil, tratando de contrastar su conocimiento declarativo con su conocimiento tácito. Además se buscarán evidencias que demuestren la posibilidad de una reconstrucción del pensamiento práctico.

Este informe consta de una primera parte donde se realiza una selección bibliográfica que abre nuevas perspectivas para la formación del profesorado donde el pensamiento práctico tiene un gran papel, se resume brevemente los dos enfoques que existen respecto al tema y sus principales aportaciones, y también se hace mención a algunos de los autores más destacados. La segunda parte del informe trata la investigación cualitativa llevada a cabo, donde se detallará cómo ha sido el proceso de recogida de información, su análisis, y los resultados y conclusiones a los que nos ha llevado. Se adjuntan en formato digital una serie de anexos con la finalidad de ilustrar y facilitar la comprensión del informe.

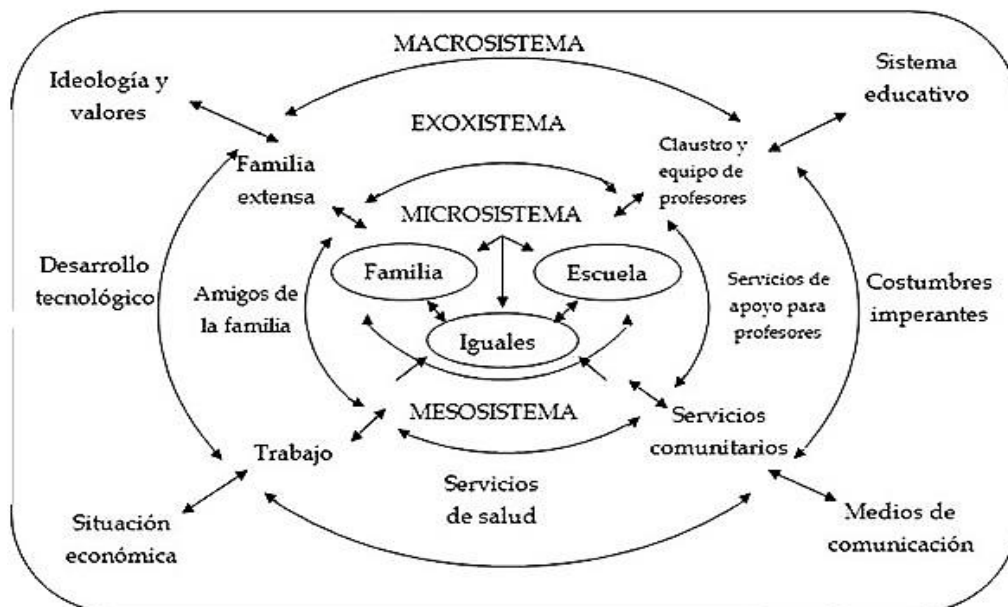
I PARTE:

APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. NUEVAS NECESIDADES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: EL PENSAMIENTO PRÁCTICO.

Ante las necesidades y cambios de la sociedad, la educación se considera un elemento fundamental en la asimilación y adaptación en el medio en el que vivimos, y además en el desarrollo, evolución y mejora de los individuos y, por tanto, del mundo. Como dice Tehyi Hsieh: "Las escuelas del país son el futuro en miniatura", tienen una gran potencialidad para el cambio (*Chinese Epigrams Inside Out, and Proverbs*, 1948).

Para comprender el marco en el que está situada esta investigación, hablaremos primero de una concepción acerca del desarrollo humano y la influencia de los contextos. El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) considera que en el desarrollo de la conducta humana influye tanto los ambientes inmediatos en los que ésta participa directamente, como los otros entornos en los que no figura la persona en desarrollo, pero que, de forma indirecta, le afectan significativamente.



Modelo Ecológico desde la perspectiva del alumno/a

Menciono este modelo para sacar a relucir la importancia del contexto que rodea a la persona, ya sea más cercano o más lejano, de interacción directa o de influencias

indirectas y más abstractas. Entendiendo estas influencias en el desarrollo humano, se comprende que muchos profesionales cuestionen el modelo de racionalidad técnica que incluso hoy todavía está muy presente tanto en la enseñanza de las escuelas como en la formación de profesores, donde se concibe el conocimiento como ideas abstractas que el ser humano obtiene y utiliza sin modificarla y hacerla suya, sin que influyan todos esos contextos y relaciones.

Por ejemplo, Brown (1983, citado en Contreras, 1997) justifica su crítica al modelo proceso-producto en que no abarca las destrezas humanas relacionadas con la capacidad de deliberación, de reflexión y de juicio. Además, el conocimiento académico teórico que se promueve en la mayoría de los programas de docentes es fragmentado y descontextualizado, siendo prácticamente imposible de aplicar a situaciones concretas, ni de conectarlo y reconstruirlo con la propia experiencia personal.

De esta manera se profundiza y se amplían concepciones y horizontes en la concepción del docente y, por consiguiente, en la formación del profesorado centrándose en la investigación del pensamiento práctico.

1.1. Hitos en la formación del profesorado. Caminando en la definición y concepción del pensamiento práctico.

Gimeno y Pérez Gómez (1988), en el artículo *Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*, realizan una revisión crítica de la literatura publicada hasta ese momento sobre el tema del pensamiento práctico y la intervención práctica del profesor. De este modo, resulta de interés comentar brevemente en este apartado la evolución y las aportaciones que se han producido en la concepción e investigación sobre el pensamiento práctico recogidas de forma clara y estructurada en este artículo por su pertinencia y actualidad como base de las nuevas perspectivas que aparecerán a continuación.

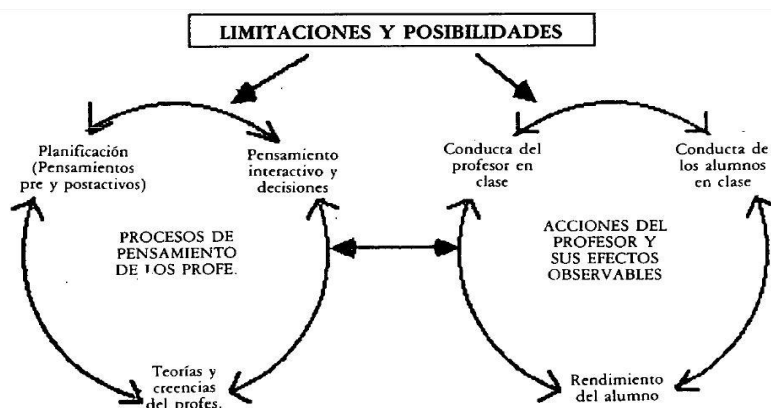
En 1968, en pleno apogeo del paradigma proceso-producto, Jackson habla en *La vida en las aulas* de la necesidad de comprender el pensamiento del docente para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Menciona una serie de características en estos procesos:

- La vida en el aula es compleja.
- El comportamiento tanto del profesor como del alumno presenta ambigüedades.
- La incertidumbre en la respuesta del alumnado a las estrategias didácticas
- La necesidad de dar respuestas inmediatas sin tiempo para la reflexión racional.

En 1974, en la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, organizada por el National Institute of Education (EE.UU.), resurge la propuesta de estudiar el pensamiento del profesor. La actuación del profesor se ve condicionada por su pensamiento y éste no es un reflejo objetivo y automático de la complejidad real, sino una construcción subjetiva e idiosincrática elaborada a lo largo de la vida personal.

Se habla de que el profesor actúa según modelos simplificados, es decir, que las situaciones reales complejas son reducidas para poder responder. Por ello, se plantea indagar en los procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos tanto de la acción como de la proposición mental.

De este modo se abrió un nuevo tema a investigar, iniciándose así muchos estudios que se pueden agrupar en dos corrientes: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo. En el enfoque cognitivo, los primeros trabajos se publican en 1975 hasta nuestros días. El modelo de Clark y Peterson sobre la relación pensamiento-acción del profesor era el más actualizado en aquellos momentos, desarrollado posteriormente por otros autores como Clandinin y Korthagen.



Modelo de Clark y Peterson

Como se ve en la imagen, los procesos de pensamiento del profesor se compone de tres elementos: los procesos de planificación, los procesos de pensamiento durante la interacción en el aula, y las teorías y creencias.

- Los procesos de planificación: Resulta muy interesante el trabajo de Clark y Elmore (1979) en el que llegan a la conclusión de que la organización social y académica del aula queda establecida en los primeros días del año académico. La estructura ecológica predominante establecida para todo el curso condiciona el pensamiento y la actuación tanto del profesor como de los alumnos/as. Además cabe destacar el principal producto de la planificación: las rutinas. Este es un elemento esencial en el pensamiento práctico del docente ya es necesario simplificar para actuar en el ambiente complejo del aula, pero estas rutinas pueden ser negativas para la generación de nuevas respuestas y alternativas a la riqueza de experiencias que surgen en el aula.
- El pensamiento interactivo: “Se considera al profesor como un profesional que continuamente toma decisiones, comprobando las características de la situación y sus cambios, procesando la información que recibe del contexto, decidiendo los próximos pasos de cada intervención, orientando la acción en función de las decisiones tomadas y observando y valorando el efecto de aquellas actuaciones sobre los alumnos” (pág. 41). En este apartado se habla acerca de los esquemas, definidos como estructuras de la memoria semántica que organizan el conocimiento y que influyen en todos los procesos mentales (percepción, comprensión, recuerdo, solución de problemas) que se ponen en marcha para procesar la información del contexto y de la situación para responder a las exigencias del medio.
- Teorías y creencias: Una dimensión del pensamiento práctico es la red ideológica de teorías y creencias que da sentido al mundo en general y a la práctica docente en particular. “Dentro de este sustrato ideológico, se encuentra desde el conocimiento proposicional explícito, bien organizado y articulado lógicamente, hasta las creencias y restos del pensamiento mítico más indefinido, paradójico e irracional que cada hombre asimila y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio sociohistórico en el que se desenvuelve” (pág. 44).

Respecto a las creencias, Sola Fernández (en Rivas Flores, 2000) explica que “a falta de evidencia empírica adecuada para sostener las creencias surgidas, debería tener lugar un proceso de deliberación que en algunos casos llevaría a las personas a abandonar esas creencias y sustituirlas por otras mejor fundamentadas en argumentos construidos racionalmente” (pág. 79). Para ello propone que la formación del profesorado se base en

el análisis de la práctica y de las condiciones sociales e institucionales en que tiene lugar y encuentra justificación esa práctica, utilizando como elemento clave la reflexión contrastando actuaciones, puntos de vista y opiniones entre profesionales.

Este último elemento ha sido muy poco investigado dentro del enfoque cognitivo. Los estudios que se han realizado se centran en aspectos de procedimiento pedagógico y de imagen social, dejando de lado definiciones ideológicas, sistemas de pensamiento, jerarquía de valores, concepciones pedagógicas teórico-prácticas, naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. El estudio de las variables cognitivas se reduce al análisis de procesos formales y se inscribe dentro del modelo de racionalidad técnica de Schön (1983), he aquí la principal crítica a este enfoque ya que las destrezas y capacidades cognitivas preestablecidas o mecánicas no pueden hacer frente a la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores que caracterizan la situación práctica de un aula, se precisa de un proceder mental determinado por unos conocimientos, capacidades generales y específicas, actitudes, creencias y teorías que den respuesta a problemas y situaciones concretas específicas.

En cuanto a los enfoques alternativos, el artículo de Gimeno y Pérez Gómez (1988) recoge las características más relevantes de esta perspectiva en tres capítulos: Bases conceptuales, pensamiento práctico, y socialización del profesor.

Las bases conceptuales se resumen en las siguientes:

1. La concepción de la persona como seres humanos cuyas actuaciones no pueden explicarse solo causalmente, ya que cuenta con un carácter intencional, movido por metas. Se considera como una actuación constructivista y creativa.
2. Del mismo modo, la enseñanza debe entenderse como una actividad intencional, cargada de valores, en un medio psicosocial de intercambios simbólicos, donde las personas interpretan y proyectan desde su particular mundo de significados construidos.
3. Se entiende la enseñanza como un arte teñido de componentes éticos, morales, políticos y normativos.
4. Se concibe el aprendizaje como “construcciones subjetivas, situacionales y provisionales que se integran en la cambiante estructura semántica del alumno, ampliando el campo de significación del saber individual y modificado progresivamente las concepciones ancladas”.

5. La función y el papel del profesor, debido al carácter incierto e imprevisible de la dinámica del aula, debe actuar a través de una «conversación reflexiva» (Simon, 1981 y Schön, 1983 y 1987, en Gimeno y Pérez Gómez, 1988). El profesor se concibe como un artista que, dentro de un medio social complejo, incierto y problemático, se implica como actor y receptor. “El profesor debe ser un investigador que indaga y experimenta tanto sobre el conocimiento que ofrece y la actuación que realiza, como sobre las construcciones que desarrollan los alumnos sumidos en el intercambio de mensajes dentro del ecosistema del aula, afectados por la estructura de tareas académicas y por el clima psicosocial del medio escolar” (pág. 50).
6. La concepción sobre la naturaleza y métodos de la investigación en ciencias sociales cambian ya que se requieren estrategias y procedimientos metodológicos distintos como las observaciones prolongadas en el medio natural, y el contraste de interpretaciones entre los participantes, la realidad y el observador.
7. La relación teoría-práctica se entiende como un proceso de investigación-acción. “La investigación didáctica debe tomar en serio las características singulares del pensamiento práctico, el pensamiento orientado a la acción que se genera, depura y transforma en la reflexión sobre la misma práctica (Schön, 1983, 1987, en Gimeno y Pérez Gómez, 1988).” En este tema destaca el modelo de «Investigación-acción» elaborado por Stenhouse y desarrollado por Elliot en Inglaterra.

La concepción del pensamiento práctico procede en gran parte de:

- Las relaciones complejas entre cognición-acción (trabajado por Miller, Galanter y Pribram (1960)
- La psicología soviética que ve la actividad intencional como unidad básica del análisis psicológico del pensamiento y la conducta humana (Vygotski, Leontiev, Galperin, Elkonin..., Van Parreren, 1981).
- La teoría de Kelly sobre la elaboración de constructos personales a lo largo de la experiencia vital del individuo humano (Kelly, 1955)”.

Este pensamiento práctico contiene y permite reconstruir el conocimiento práctico que se pone en juego durante la acción. Resulta fundamental la afirmación de Clandinin y Connelly (1984) que entiende la práctica de la enseñanza como la expresión y el origen

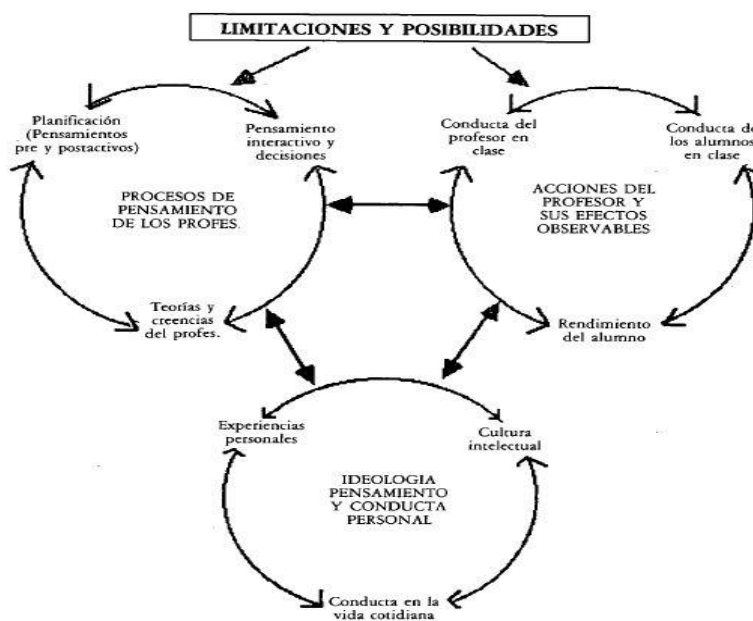
del conocimiento práctico del profesor. Puede explicarse como un sistema personal de constructos, elaborado y reformulado continuamente debido al diálogo que se genera entre lo personal y la situación concreta. Por ello, la forma de estudiar este tipo de conocimiento es a través de la propia práctica, pero también será necesario para comprender su génesis analizar los procesos de socialización del docente a través de la biografía personal y profesional, ya que es un elemento que interviene en la percepción, la comprensión y la toma de decisiones de la actuación presente.

Schön (1983, 1987), plantea tres tipos de conocimiento que conformarían el pensamiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Estos elementos los analizaremos con más detalle en el próximo apartado.

Diversos autores coinciden en que a través de la reflexión de la propia práctica se explicita el pensamiento práctico. Concretamente, John Elliot (2010) nos habla de autoobservación y autoanálisis de la práctica del profesor, en los procesos de «investigación-acción».

Como hemos visto, no solo el pensamiento práctico del profesor está compuesto por conocimientos técnicos pedagógicos, sino que hay un sustrato ideológico compuesto por ideas, posiciones y sensibilidades que se construyen en la vida cotidiana. Los enfoques alternativos del pensamiento práctico abren en la concepción del pensamiento práctico, la idea de que el profesional está unido a lo personal, convirtiendo el proceso de formación en un auténtico proceso de educación (Pérez Gómez, 2010 y 2012).

Para terminar con la diferenciación de los dos enfoques, se adjunta el modelo modificado de Clark y Peterson en la que se incluye el aporte del enfoque alternativo. (Gimeno y Pérez Gómez, 1988).



Modelo de Clark y Peterson modificado.

1.2. Nuevos elementos a tener en cuenta en la actuación docente.

Autores como Stenhouse, Elliot, Eisner y Jackson conciben la práctica de la enseñanza como una actividad heurística:

“La clave de arco de este planteamiento es la consideración del carácter subjetivo de las variables que intervienen decisivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, *procesos de creación y transformación de significados*. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes” (Gimeno y Pérez Gómez, 1992, p. 99).

Pero, además de la complejidad de las situaciones que surgen en el aula, la actuación del docente es la manifestación de todo un proceso interno donde intervienen elementos conscientes y no conscientes de pensamiento. Novara (2003), en su libro *Pedagogía del saber escuchar: Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*, comenta: “Más allá de la buena voluntad de los educadores, emerge diáfana la «naturaleza primaria» que para cada individuo en particular ha tenido la gestión del conflicto o la hondura ontológica del mismo” (p. 81).

Aunque el profesional tenga un discurso psicológico, ético y de valores muy definido, el educador está influenciado por el modo como sus educadores se han enfrentado a los conflictos con él y por el proceso de socialización en general que ha vivido (como ya defendían autores antes mencionados). Por ello, como se ha comentado anteriormente, es tan importante que los docentes realicen un ejercicio de introspección y hagan explícitas las influencias pasadas de su biografía personal, permitiendo así una reconstrucción de las conexiones y entresijos que interfieren en la plena intencionalidad.

2. PENSAMIENTO PRÁCTICO: TERMINOLOGÍA Y PRINCIPALES AUTORES

Cada día son más los profesionales de la educación que investigan y profundizan en el pensamiento práctico como formación del docente. En este apartado hablaremos de cinco autores que han aportado análisis y propuestas interesantes a esta nueva perspectiva: D. Shon, L. Stenhouse, F. Korthagen, J. Contreras, y A. I. Pérez Gómez.

2.1. Donald A. Schön y el Profesional Reflexivo

D. Schön estudió cómo diferentes profesionales hacen realmente su labor, la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas disponiendo de repertorios técnicos.

“A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente las hacemos”. Esta frase la utiliza en 1986 para explicar que las situaciones con las que se encuentran los profesionales son consideradas en función de su semejanza a casos ya experimentados, acudiendo así a un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas aprendidas por repetición. A través de las experiencias de aprendizaje desarrollado por la búsqueda de respuestas se alimenta el conocimiento en la práctica. Conforme la práctica sea más estable y repetitiva, más tácito y espontáneo será el conocimiento práctico pero esto no es suficiente para responder a toda la infinidad de nuevas situaciones porque, por muchos aspectos similares que tengan, la realidad escolar es diversa, dinámica y única en cada vivencia que se experimenta.

Como ya anunciaba, Schön aporta tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

1. **Conocimiento en la acción:** Es el conocimiento tácito personal que se usa durante la acción, vinculado a la percepción y al juicio. Es dinámico e implícito, inherente a las actividades prácticas. Es muy complejo, lo que dificulta que el profesional sea realmente consciente de todo su *saber hacer*. Se compone de un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial y vivencial totalmente consolidados, y además de elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, interpretaciones subjetivas, etc.
2. **Reflexión en la acción:** También se puede denominar metaconocimiento en la acción ya que es el pensamiento que se produce sobre lo que hace según actúa. Se trata de una conversación reflexiva de la persona con la situación problemática concreta y presente. Esta reflexión se ve limitada por las presiones espaciales y temporales y por las demandas psicológicas y sociales del contexto de la situación. Aun así es un proceso rico ya que permite crear nuevas visiones y posibilidades de actuar. Schön (1992) define al profesor como aquel que se sumerge e implica (afectiva y cognitivamente) en la complejidad del aula para entenderla de forma crítica y vital, analizando la acción, cuestionando sus propias creencias y

planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. Este proceso de reflexión convierte al profesional en “un investigador en el contexto de la práctica”. No solo se busca la resolución de problemas, sino que la reflexión abre interrogantes como los valores, significados y fines educativos tanto del contexto cercano (como puede ser la misma aula), como del contexto institucional y social, siendo así un proceso continuo fuente de nuevos conflictos y replanteamientos en relación a los límites que enmarcan la profesión.

3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: Se trata de un análisis *a posteriori*, una meta-reflexión sobre el conocimiento y reflexión en la acción puestos en marcha en la situación anterior vivida.

En definitiva, Schön plantea “una concepción de la práctica que, bajo la racionalidad técnica, quedaba excluida de toda comprensión posible y marginada en su valor al no ser producto de la aplicación del conocimiento científico-técnico. Al reconstruir la dimensión reflexiva de la práctica, ha conseguido legitimar otra forma de entenderla que puede presentarse como racional, aunque no sea técnica, [...] sino “artística”. De este modo el conocimiento práctico, tácito, es considerado como conocimiento inteligente, aunque no tenga formato lógico-proposicional y aunque no siempre sea ni siquiera formulable. La reflexión se entiende como el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en los contextos prácticos” (Contreras, 1997, p.82).

2.2. Lawrence Stenhouse y el Profesor como Investigador

Stenhouse centra su trabajo en el ámbito específico de la educación. Toma a los enseñantes como investigadores, por cuanto supone un modelo emblemático de la concepción del docente como profesional reflexivo.

Al igual que Schön, Stenhouse considera la enseñanza como un arte y, por consiguiente, los docentes como artistas, ya que “hacen uso de la autonomía de juicio, sostenida por la investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte”. (Stenhouse, 1985, pág. 44).

Rechaza toda pretensión que conciba la enseñanza como la mera aplicación de técnicas y defiende la singularidad de las situaciones educativas, ya que dependen de las intenciones y significados atribuidos por los protagonistas implicados en ellas. Por ello,

es imposible tener un repertorio de conocimientos que respondan a todas las posibles situaciones que puedan surgir en la vida escolar.

Por otra parte, critica el modelo de objetivos en la concepción del currículum. Para Stenhouse la enseñanza guarda una relación compleja y conflictiva con las aspiraciones educativas. En esto juegan un papel muy importante los valores, que definen las aspiraciones y finalidades dando pautas a los profesores sobre cómo guiar su actuación. El análisis y la crítica de la propia práctica permiten mejorar la actuación del profesorado y, por consiguiente, su capacidad de crear situaciones regidas por valores y criterios educativos.

Esta concepción da sentido a la idea del *profesor como investigador de su propia práctica*, significando una disposición para examinar con sentido crítico y de manera sistemática la propia actividad práctica.

Acerca de la actividad del profesor, Stenhouse la define como un hábito, es decir, una construcción personal de habilidades y recursos con los que resolvemos nuestra práctica, pero que en determinados momentos somos capaces de hacer consciente para poder ser perfeccionada (Contreras, 1997).

Para Stenhouse, la investigación del docente se lleva a cabo a partir de poner a prueba y analizar la práctica expresada a través de la propuesta curricular. He aquí la diferencia con la aportación de Schön, ya que mientras para este último el foco de reflexión es el propio caso práctico con las dificultades o sorpresas que origina, para Stenhouse el motor de la reflexión es el intento de ver las posibilidades prácticas y los problemas que origina la pretensión de llevar a cabo una idea educativa.

Este pensamiento ha seguido una evolución con los trabajos realizados por Elliot o Rudduck, donde se unen estos planteamientos con la importancia de la reflexión sobre la práctica real de Schön.

2.3. Fred A. J. Korthagen y la Teoría de la Gestalt

Korthagen (2010) distingue tres enfoques distintos en los procesos de formación de profesorado:

- Enfoque deductivo (Carlson, 1999): Es aquel que va de la teoría a la práctica. El contenido se extrae del conocimiento científico disponible y depende del criterio

de selección del educador. Se entiende la profesión docente como una aplicación de la teoría en las distintas situaciones prácticas de la vida cotidiana escolar. Éste es el principal problema, ya que hay un distanciamiento entre teoría y práctica, además de una formación alejada de la realidad educativa.

- Enfoque ensayo-error: Es una formación basada fundamentalmente por la práctica donde, partiendo de la acción, se van dando respuestas y aprendiendo de las dudas y errores que se generan en la experiencia. La principal crítica de este enfoque es que hay, al igual que el enfoque deductivo, una separación entre la teoría y práctica, donde la práctica tiene un papel predominante que conlleva demasiados riesgos.
- Enfoque realista: Se caracteriza por interrelacionar teoría y práctica y es la que Korthagen defiende como mejor proceso de formación de profesores.

El enfoque realista entiende la formación como un proceso donde se crea un conocimiento teórico sobre la base de situaciones reales. Estas situaciones reales que se experimentan en la formación (guiadas por profesionales) suscita inquietudes que motivan la investigación y búsqueda de información, además las experiencias y reflexiones son compartidas entre futuros profesores.

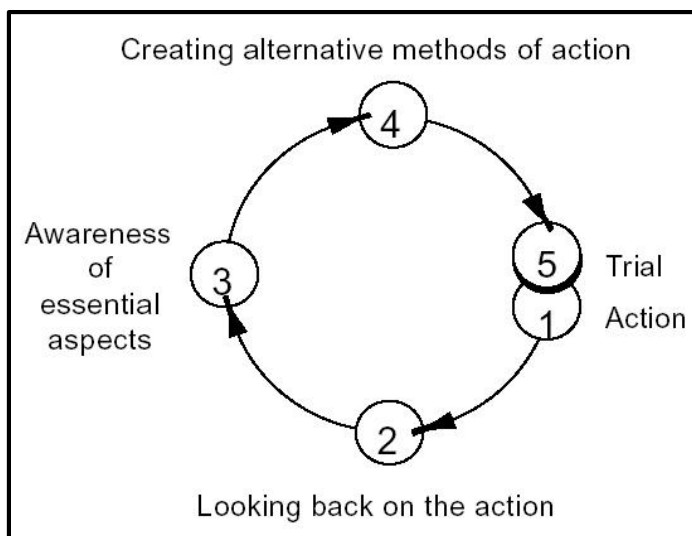
Respecto a los conocimientos teóricos, Korthagen rescata dos términos aristotélicos: *episteme* y *phronesis*. La *episteme* son aquellas ideas, teorías y significados que son conceptuales, con una organización lógica según esquemas de comprensión y actuación, está dirigido a comprender varias situaciones de forma genérica y también se le llama *pensamiento declarativo* (Pérez Gómez, 2012). En cambio, la *phronesis* es un conocimiento perceptual dirigido a acciones concretas y específicas, construido sobre las propias experiencias. Se denomina también *pensamiento tácito* porque normalmente no se tiene consciencia de él. En el enfoque realista este sería el conocimiento teórico que se formaría en el proceso de formación, la *phronesis* debe pasar a ser consciente e influye en el comportamiento del docente en la percepción, análisis y toma de decisiones en las situaciones concretas.

Korthagen y Lagerwerf (2001, en Korthagen, 2010) definen el comportamiento del profesor como “un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel” (pág. 89). Llaman a dicha conglomeración Gestalt.

Estos esquemas de pensamiento se activan de modo en parte inconsciente para responder con rapidez a las situaciones que se plantean en el día a día escolar (Pérez Gómez, 2012).

En un principio, las gestalt son intuitivas, construidas a lo largo del proceso de socialización como estudiante. Es frecuente encontrar contradicciones entre las teorías declaradas y con las gestalt intuitivas. Para orientar la práctica en situaciones complejas, es necesario conectar esas teorías explícitas y declaradas con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar (Lampert, 2010, citado en Pérez Gómez, 2010). De este modo se convierten en gestalt informadas.

En este modo de entender la profesión docente, es imprescindible la reflexión. Korthagen describe un proceso ideal de reflexión que parte de la acción para que, a través de la toma de conciencia sobre aspectos esenciales, se creen nuevas alternativas para intentar mejorar la práctica (Korthagen, 2001 y 2010).



Esta perspectiva da una visión más holística del profesor en la que los aspectos personales y profesionales están integrados. Para incorporar en las reflexiones de los profesores aspectos más personales de la enseñanza, Korthagen utiliza el “modelo cebolla”.



Desde las capas más externas a las internas la reflexión se hace más profunda. La misión se puede denominar también espiritualidad y es un nivel transpersonal que hace referencia a la inspiración personal, ideales y objetivos morales del profesor.

Todos los niveles están interrelacionados, la búsqueda de estas relaciones da profundidad a la reflexión que hace el profesional. Las discrepancias entre niveles causaran problemas, por ejemplo, si hay incongruencias entre la misión y el comportamiento del docente. Si se realiza una reflexión adecuada se facilitará la *alineación* entre los niveles, es decir, una armonía interior.

2.4. José Contreras y el Saber de la Experiencia

Actualmente, el grupo de investigación de José Contreras (Universidad de Barcelona) y el grupo de investigación de Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga) están coordinados en un proyecto de investigación sobre el conocimiento práctico en el profesorado de educación infantil y primaria y sus implicaciones en la formación inicial y permanente. El proyecto analiza el conocimiento o saber docente, desde dos conceptualizaciones con matices diferenciales, el término que utiliza Contreras es el saber de la experiencia, mientras que Pérez Gómez habla de pensamiento práctico (que se expondrá en el siguiente apartado).

El saber de la experiencia o pedagógico (así lo menciona José Contreras en el curso *Experiencia y Subjetividad*, noviembre, 2012) está compuesto por todos aquellos saberes que nos orientan en la interpretación, análisis y producción de respuestas. Estos saberes no son fijos y permanentes, pues van cambiando a través de la experiencia. “Siempre estoy empezando y a la vez no es verdad”, es la paradoja de la experiencia que pone en juego nuestros saberes. Por lo tanto “el saber pedagógico es un saber paradójico”.

El saber de la experiencia debe responder a un saber hacer y tener sentido consigo mismo y con el mundo. Además ha de prepararse para lo inesperado, abrirnos a la incertidumbre, ya que todo es subjetivo y la subjetividad es el misterio del otro. En las relaciones con los demás es donde podemos sorprendernos siempre, ya que cada persona es única por lo que se presentan infinitas posibilidades en nuestra comunicación con el resto de personas y el mundo. Es fundamental “educar la mirada y el oído” para ser sensible y receptivo a la riqueza de las singularidades de las personas (Contreras, 2002) y de la situación experiencial concreta.

“La cuestión es especialmente relevante porque pone en duda [...] la característica dominante del conocimiento académico: su separación del sujeto. Efectivamente, en la actualidad, la noción de conocimiento tiene que ver con aquellos conjuntos de ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos; ideas que se poseen, que se usan para hacer cosas con ellas [...] Sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, [...] sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive” (Contreras, 2010, pág. 63).

Para Contreras el saber es construido por la propia persona (*in-corporado*) y no un conocimiento que se apropia como defiende la racionalidad técnica. Además, las fronteras entre lo que sabemos y lo que somos están diluidas, es decir, el saber es subjetivo y está impregnado del sujeto, del mismo modo que el saber que se construye a lo largo de la vida va moldeando y definiendo a la persona.

“Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiante, sino que es ante todo *presencia* [...] Hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones; indagar en lo que tenemos como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir las situaciones educativas [...]; descubrir lo que tenemos que hacer consciente, visible para nosotros mismos, de nuestros modos de ser y estar, para ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa” (Contreras, 2010, págs. 64 y 65). Por tanto defiende que el núcleo esencial de la formación del profesorado “somos nosotros mismos: quiénes somos y lo que desde ahí ponemos en juego”.

Otra idea fundamental para este planteamiento de la formación del profesorado, es la escritura de la experiencia. Se trata del ejercicio reflexivo del docente de intentar sacar a la luz esos saberes pedagógicos como proceso de toma de conciencia sobre sí mismo. Esto se puede llevar a cabo a través de un diario y/o de una autobiografía.

En esta misma línea, Novara (2003) habla del concepto de «biografía cognitiva» que “alude ciertamente al origen de nuestras competencias educativas personales, tema fascinante y cargado de implicaciones incluso didácticas. Un terreno que ofrece grandes posibilidades de exploración y de investigación es el relativo a la asimilación de modelos

educativos particulares y de automatismos relacionales, cosa que sucede en el período en el que hemos sido educados” (pág. 86).

2.5. Ángel I. Pérez Gómez y las Dimensiones del Pensamiento Práctico

Llegados a este punto, en el que analizamos la concepción de pensamiento práctico de Ángel I. Pérez Gómez con la que más me siento identificada para enfocar esta investigación, considero necesario ir aclarando los términos y aspectos esenciales del pensamiento práctico para concluir esta humilde explicación teórica.

Pérez Gómez entiende la formación del profesional de la educación, como un proceso de identificación y análisis de los modelos mentales poco analizados, contrastados y en parte erróneos que rigen en cada uno de nosotros, frecuentemente de modo inconsciente, para construir puentes de interacción entre teoría y práctica.

De acuerdo con Korthagen, considera que para comprender cómo el profesional da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular, hay que profundizar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas.

Como ya hemos visto anteriormente, se habla de pensamiento práctico y conocimiento práctico. Algunos autores lo usan indistintamente, como sinónimos, pero Pérez Gómez los diferencia pues, aunque están muy relacionados, son dos conceptos con matices distintos. Recuperando los términos comentados anteriormente que son utilizados por Schön y además recogiendo una explicación del propio Ángel Pérez en el módulo *Naturaleza y sentido de la innovación educativa*, del máster Políticas y prácticas de innovación educativa, mientras que el conocimiento práctico es el conocimiento en la acción (ya sea consciente o inconsciente), el pensamiento práctico es ese conocimiento en la acción más el conocimiento sobre la acción, incluye la pre-acción y post-acción (de igual manera consciente o inconsciente). El pensamiento práctico es sinónimo de competencia profesional ya que incluye los procesos de reflexión y adaptación para generar nuevas respuestas.

Por tanto, ambos tienen carácter idiosincrático, “propio de cada profesional, producto de su complejo y particular desarrollo histórico, y por tanto no puede prescribirse como modelo válido a imitar y aprender por el resto de los profesionales” (Gimeno y Pérez Gómez, 1988).

El conocimiento práctico “hunde sus raíces en las teorías formales, en las experiencias escolares y en la historia personal” (Gimeno y Pérez Gómez, 1988) o como propone Lortie (1975, en Pérez Gómez, 2010) está constituido por “largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares cuya cultura difunde imágenes, artefactos y relaciones que los aprendices incorporan en gran medida de forma inconsciente a lo largo de su vida personal y escolar.” (pág. 49) Como ha destacado la corriente de las teorías implícitas (Marrero, 1993; Pozo *et al.*, 2006), está impregnado de creencias, mejor o peor organizadas en sistemas, que se forman desde edades tempranas (Pérez Gómez, 2010, p. 46)

El conocimiento práctico “se compone de “teorías en uso” y “teorías proclamadas o declaradas” (Argyris, 1993). Las teorías proclamadas son el lenguaje explícito que la mayoría de las veces se manifiesta como defensa o racionalización de la propia práctica convirtiéndola en una imagen distorsionada del verdadero pensamiento práctico del docente (Eraut, 1994). Las creencias implícitas son de naturaleza fundamentalmente no consciente, vinculadas a emociones, necesidades, deseos y afectos, que permanecen a lo largo de la vida y cuya resistencia al cambio es bien conocida, aunque sus fundamentos lógicos y racionales sean bien escasos (Pajares, 1992, Sola Fernández, 2000)”. (En Pérez Gómez, 2010).

Para poder reconstruir el pensamiento práctico es preciso que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. Es necesario tener en cuenta el contexto: “El concepto de situación se vuelve, pues, el elemento central del aprendizaje: *es en situación* que el aprendiz se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas” (Pérez Gómez, 2010).

Viendo la enorme complejidad y profundidad del pensamiento práctico, queda más que argumentado que la reflexión sobre éste no sólo es importante en el proceso de formación permanente del profesorado, sino que los planes de formación inicial de docentes deben ser modificados para preparar y desarrollar los procesos necesarios de reflexión para comprender y perfeccionar el conocimiento práctico.

Stenhouse (1975) y Elliot (2004), hablan de teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación-acción en los contextos profesionales.

La formación se centra en el desarrollo de cualidades y competencias profesionales que Pérez Gómez (2010) ha agrupado en tres básicas:

- Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.
- Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
- Competencia para promover el propio desarrollo y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación (pág. 51).

Estas competencias son sistemas de comprensión y actuación, que por tanto incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer hacer. También toman parte aspectos racionales y emotivos, conocimiento explícito y conocimiento tácito, técnicas y habilidades concretas y estrategias y modelos teóricos.

“Los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales (Pérez Gómez, 2012). Es clave la práctica en contextos reales desarrollando a su vez procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción. Es necesaria una amplia variedad de recursos e instrumentos que sean flexibles y abiertos como son la observación de actuaciones, portafolios, diarios, informes, debates, entrevistas, trabajos en equipo...

En definitiva, el pensamiento práctico implica un proceso continuo de reflexión tanto personal como profesional a través de investigación-acción donde, además del ejercicio de introspección, precisa del compartir experiencias con otros profesionales, donde se tiene en cuenta el contexto que rodea a la misma acción, una acción cargada de elementos cognitivos y emocionales, que deben ser explicitados para una evaluación y mejora. Es, por tanto, “un proceso de “metamorfosis”, de “transición”, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que conduce a un cambio consciente, querido, duradero y sostenible. Es decir, un auténtico proceso de educación (Pérez Gómez, 1998).

Actualmente, el grupo de investigación dirigido por Ángel Pérez Gómez (HUM-311) está llevando a cabo un proyecto I+D titulado: *Dimensiones y procesos en la formación del conocimiento práctico de los docentes, y sus implicaciones en la formación*

del profesorado. Estudios de casos e investigación-acción cooperativa. Se trata de un estudio de casos de maestras de infantil sobre la experimentación de un proceso de investigación-acción cooperativa conocidas como *Lesson o Learning Studies*. A través de este proceso se pretende que las maestras descubran su pensamiento práctico y promuevan la reconstrucción de este según las necesidades y los descubrimientos que experimenten en la investigación-acción cooperativa. Distinguen una serie de dimensiones que están interconectadas entre sí:

- Emociones, basándose en Tizón (2010) éstas son temor/miedo, ira, placer, sorpresa, asco y tristeza.
- Creencias/conocimientos, donde se tienen en cuenta los conocimientos pedagógicos, aquellos conocimientos académicos de lo que se enseña, conocimientos didácticos del contenido y conocimientos sociopolíticos, éticos e ideológicos. Respecto a la cualidad de esos conocimientos distinguen si es disciplinado, crítico o creativo.
- Valores: Engloba tanto los valores personales y sociopolíticos como los pedagógicos.
- Habilidades pedagógico-intelectuales y sociales.
- Actitudes, centrándose en la atención, participación y el compromiso, coherencia y liderazgo.

Son investigaciones actuales como esta las que se están desarrollando ahora sobre esta nueva perspectiva de la formación docente que seguramente nos ayuden a comprender la complejidad del pensamiento práctico, alumbrando en cómo puede ser el proceso de descubrimiento y cómo entender sus dimensiones para entrar en ese análisis de los complejos procesos de acción docentes en pos de continuar y mejorar la práctica educativa.

II PARTE:

INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

1. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Modalidad de la investigación

Dada la naturaleza compleja e indivisible del tema que se explora, esta investigación se encuentra dentro del paradigma constructivista-interpretativo llevando a cabo, por tanto, una metodología cualitativa de investigación.

Considero que la modalidad más apropiada para estudiar el pensamiento práctico de un/a docente en esta ocasión es el estudio de casos. Como hemos visto anteriormente, los autores defienden que lo más apropiado sea un proceso propio de investigación-acción, pero mi situación actual me sitúa únicamente como investigadora externa. Aun así, puede resultar muy interesante aportar a esas evidencias que recoja mi análisis como profesional externa para intentar contribuir con este informe al proceso de reflexión y reconstrucción del pensamiento práctico de la propia maestra.

El estudio de caso es una modalidad de investigación cualitativa que estudia un caso (o varios casos) o un tema que está ilustrado por el caso, profundizando así en un sistema (programa, evento, actividad, individuo, organización...) y su contexto particular, tanto social como físico. Esta modalidad presenta las características y procesos adecuados para abordar el foco de mi investigación.

1.2. Foco y propósito de la investigación

En esta investigación tomo como foco el pensamiento práctico y como se trata de un tema complejo y a la vez singular debido a la particularidad y exclusividad del pensamiento práctico en cada docente, baso mi investigación en el estudio de las competencias profesionales de una maestra de Educación Infantil con el fin de acercarme a la comprensión de su labor y de la compleja naturaleza del pensamiento práctico.

Aun centrándome en el pensamiento práctico de una maestra, el foco sigue siendo demasiado complejo y amplio para lo que implica un Trabajo Fin de Máster, de modo

que he tenido que reducirlo en más de una ocasión durante la investigación. Finalmente, siendo lo más respetuosa y cuidadosa posible con la información obtenida y con la esencia global y compleja del tema, intentaré entrar en el análisis de una dimensión del pensamiento práctico, concretamente en los conocimientos pedagógicos que están dentro de las creencias y conocimientos, para después confrontar respecto a esa dimensión qué es pensamiento declarativo y qué es tácito. Por otra parte, estoy muy interesada en detectar evidencias que manifiesten estrategias y recursos de esta maestra para promover la reconstrucción de su pensamiento práctico.

Este tema lo elegí para mi investigación en un principio porque mi tutora, Encarnación Soto Gómez, me propuso realizar las prácticas del máster con esta maestra, de modo que ya nos conocíamos y la maestra estaba dispuesta a que entrase de nuevo en su aula. Además, tanto mi tutora como la maestra, están implicadas en la investigación actual sobre pensamiento práctico. Acepté encantada porque me parecía un tema interesante e importante que no conocía y porque comparto con la maestra muchos principios pedagógicos y su forma de trabajar. También el pensamiento práctico me parece un terreno nuevo que prácticamente aún está por cultivar y quién mejor que Encarna, una de mis primeras profesoras en Pedagogía que despertó en mí la ilusión y el sentido de profesionalidad en educación, para guiarme en este camino de mi formación profesional.

Los propósitos que estimulan este estudio son:

- Buscar una mayor comprensión sobre el pensamiento práctico
- Acercarme a la comprensión del conocimiento práctico de la maestra utilizado en el periodo de recogida de datos de esta investigación. (El conocimiento práctico no es estático y más aún si la sujeto de investigación está en pleno proceso de investigación-acción).
- Detectar procesos reflexivos que apunten a una posible reconstrucción del pensamiento práctico de dicha profesional.
- Contribuir en el proceso de formación de la maestra proporcionando un informe que sea veraz, consistente y neutral que se acerque en todo lo posible a un espejo donde mirarse y reflexionar sobre sí misma.

1.3. Acceso al campo de la información y negociación

Como he comentado anteriormente, el caso que estudio en esta investigación ya lo conocía de mi periodo de prácticas. De manera que en un principio no era consciente de que mi recogida de datos comenzó antes incluso que la elección del foco para el Trabajo Fin de Máster.

Inicio mi diario de investigadora¹ en el mes de diciembre anotando la tutoría en la que Encarna me propone estudiar el pensamiento práctico de esta maestra que participa en el proyecto I+D que el grupo HUM-311 está llevando a cabo. En ese momento comienzo a buscar bibliografía sobre el tema. Tengo que agradecer al grupo de investigación de Ángel Pérez que me hayan dado el privilegio de tener acceso a información actual sobre el pensamiento práctico, y además poder conocer de cerca cómo funciona un equipo de investigación experimentado.

Como mi tutora ya le había propuesto a la maestra que yo hiciera mi trabajo sobre ella, el 18 de diciembre llevo a cabo la negociación con la maestra junto a Ana Fátima Becerra, investigadora del grupo con la que coincidí en la mayoría de las sesiones de observación no participante y con la que establecí muchas conversaciones interesantes sobre la investigación. En la negociación hablamos de una serie de principios éticos que debían estar presente en la negociación, algunos de ellos son:

- Se protegerá la identidad de los implicados. En el caso de la maestra, a ella no le importaba que se mostrase su nombre pero aun así he querido ser respetuosa y rigurosa manteniendo su anonimato. Respecto a los niños/as y sus familias se protegen sus nombres y he procurado que no aparezcan en las fotos sus rostros. Aun así, algunos nombres y rostros aparecen en las grabaciones de audio, de video y de fotos pero sólo serán utilizados con fines de análisis por parte de la investigadora y ninguna persona ajena a la investigación tendrá acceso a esa información.
- Las observaciones en el aula se realizarán con el permiso de la directora del centro y de los padres, siendo conscientes del propósito y finalidad de la investigación.

¹ Para ver con detalle todo el proceso que incluye los registros de observación, las ideas interesantes de los módulos de Máster Políticas y prácticas de Innovación Educativa, y las dudas y decisiones que fueron definiendo mi trabajo de investigación, ver el Diario de la Investigadora en los anexos adjuntados.

- Todos los participantes deberán tener oportunidad de influir en el desarrollo de la investigación, así como debe respetarse el deseo de quienes no quieren hacerlo.
- El proceso investigador debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de todos los protagonistas del mismo.
- Cualquier descripción del contexto en el que se investiga o del punto de vista de otros debe ser negociado con los protagonistas antes de hacerse público.

Acordamos comenzar las observaciones después de las fiestas navideñas, pero antes hicimos una visita al aula el 20 de diciembre para que mi compañera Ana Fátima se familiarizara con la clase. Explicó a los niños/as que después de las vacaciones estaríamos con ellos mirando lo que hacen. También, aprovechando la presencia de los padres y madres en este día, la maestra nos presentó y explicó que comenzaríamos a ir al aula como parte de una investigación.

Antes de comenzar la recogida de información comencé a leer bibliografía sobre pensamiento práctico. El proceso de recogida de información se inició el 9 de enero con la observación no participante y terminó el 14 de marzo con una entrevista formal a la maestra.

Este proceso fue mucho más rico de lo que esperábamos ya que, a pesar de que nuestro papel era no interferir en la acción del aula, la maestra a veces se acercaba para explicarnos cosas e incluso nos pedía que preguntásemos cualquier duda, de modo que está expresando su pensamiento declarativo que recogimos como entrevistas informales.

También, un día estando en la puerta del colegio, las investigadoras nos encontramos con una madre de una alumna que estaba muy interesada en darnos su opinión sobre la maestra. De modo que obtuvimos información relevante de otro agente implicado en el caso.

La entrevista formal a la maestra se realizó después de las observaciones con la intención de recoger el pensamiento declarativo de la sujeto de investigación.

La búsqueda de bibliografía y redacción de la fundamentación teórica ha estado muy condicionada por la exploración en el campo, ya que se despertaban nuevas dudas y necesidad de más teoría para comprender mejor la realidad que estaba observando.

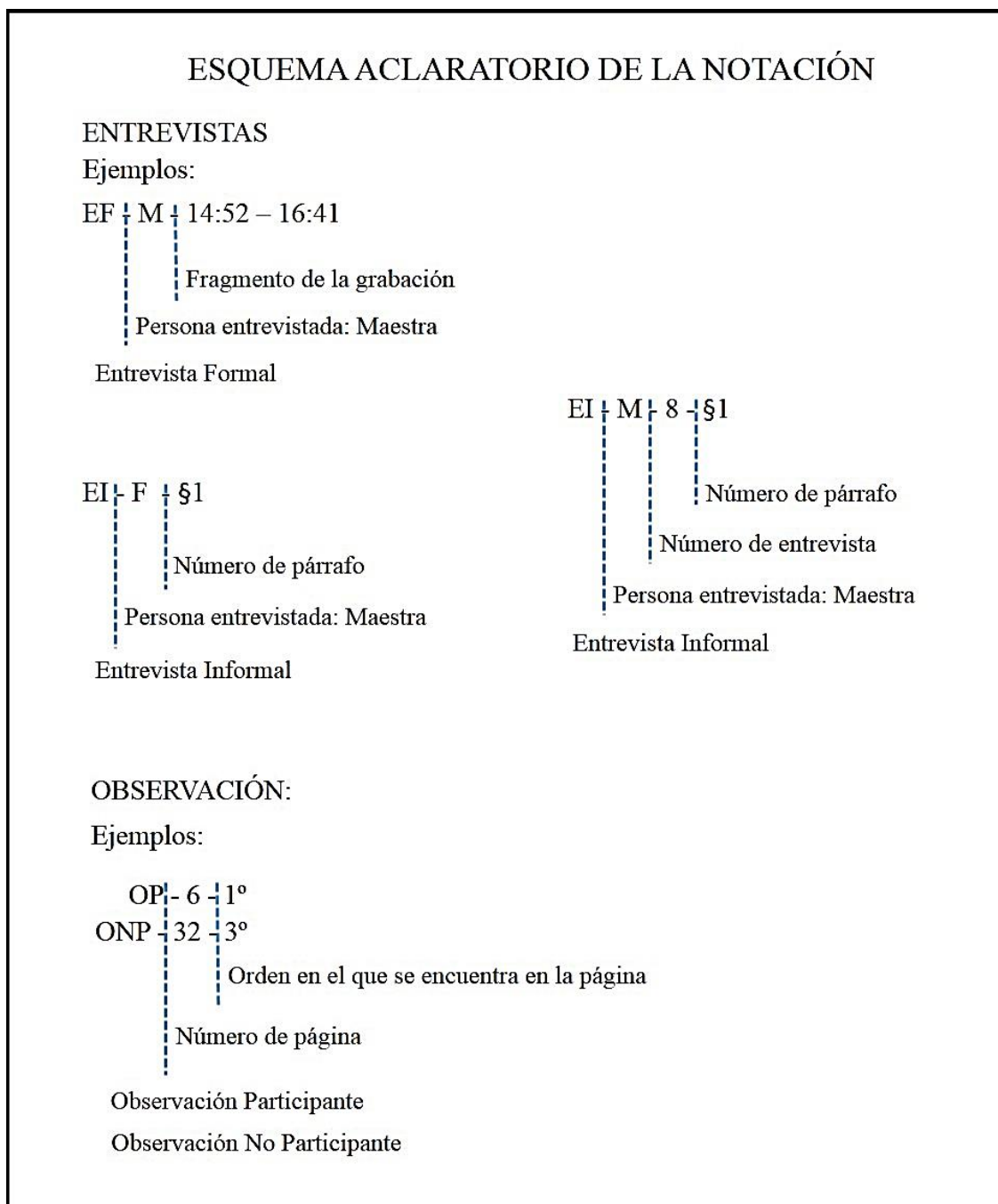
1.4. Obtención de la información

Las herramientas utilizadas para la obtención de información fueron las siguientes:

- Observación:
 - Participante: Es aquella que desarrollé durante mi periodo de prácticas del máster con esta maestra. Se trata de una observación participante realizada desde el 15 al 26 de octubre. Permanecía en el aula a lo largo de toda la jornada escolar y ayudaba a la maestra en todo lo que necesitase. Al ser participante, en el diario encontramos acciones donde estoy implicada y también conversaciones con la maestra que considero muy importantes para la investigación.
 - No Participante: Casi todas las sesiones duran lo mismo que una jornada escolar completa. Los días dependieron del horario de la maestra y de mis posibilidades para compaginarlo con mis otros estudios. Finalmente la observación no participante se realizó los días 9, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 29 y 30 de enero. En estos días mi papel era no participar en la acción del aula, aunque a veces los discentes y la maestra se dirigían a mí. Utilicé cámara de video como herramienta auxiliar de la observación.

(Ambos diarios están ilustrados con fotografías sacadas durante la observación)

- Entrevistas:
 - Informales: Aquellos comentarios y conversaciones abiertas que surgieron con la maestra durante los días de observación fueron separados del diario de observación no participante y considerados como entrevistas informales.
 - Formal: Realizada el 14 de marzo, consistió en una entrevista semiestructurada donde los focos estaban orientados a reflejar elementos del pensamiento declarativo. También le pedí que hiciese un recorrido autobiográfico sobre su profesión para buscar la manifestación de valores y otros elementos que puedan influir en su conocimiento práctico.



1.5. Categorización de la información

En un principio pensaba que la recogida de información iba a ser insuficiente para poder acercarme a la comprensión del pensamiento práctico de la maestra. Conforme iba avanzando en la elaboración del diario de observación no participante y del extracto de la entrevista formal, me di cuenta que la información era excesiva.

También, durante el proceso del análisis de la información no tuve más remedio que reducir el foco de investigación. Tengo información para estudiar muchas de las dimensiones del conocimiento práctico de la maestra e incluso otras temáticas que influyen como los proyectos de aula, la coordinación docente, participación de las familias, el diseño y desarrollo de rincones de trabajo, la evaluación, e incluso sacar partido de la autobiografía de la maestra para estudiar cómo reconstruyó su pensamiento práctico hasta ahora.

Sin embargo, la naturaleza de este trabajo y el tiempo que le puedo dedicar me obligaron a centrarme en algo más concreto, siempre teniendo en cuenta que todas las dimensiones están interrelacionadas y que las emociones y valores impregnan cada acción que las personas realizamos.

A la hora de categorizar, pensé que tenía que descartar información y analizar una dimensión que no sea difícil de observar. Me decanté por las creencias y conocimientos y me pregunté cómo podía clasificarlo. En una de las clases del módulo Naturaleza y sentido de la innovación educativa, Ángel Pérez definía el conocimiento como una herramienta simbólica compuesta de datos, conceptos, proposiciones, esquemas, mapas y modelos mentales, teorías y paradigmas. Tenía claro que me sería imposible enfocar así el estudio y abarcar esa complejidad y además conectarlo con lo educativo, de modo que buscando me pareció muy asequible la clasificación de Lee S. Shulman sobre el conocimiento profesional:

- Conocimiento del contenido;
- Conocimiento didáctico general;
- Conocimiento del currículo;
- Conocimiento didáctico del contenido;
- Conocimiento de los alumnos y de sus características;
- Conocimiento de los contextos educativos;
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Teniendo en cuenta esta idea, decidí reducir el número en Conocimientos y valores pedagógicos y Conocimientos del contenido. Pero intentando analizar la información, me di cuenta de que eran muy amplias y requerían muchísimas evidencias para su estudio. También descubrí que podía sacar partido de todos aquellos comentarios que realizaba la maestra en las sesiones de observación y en la entrevista, de modo que finalmente me decanté por centrarme en el conocimiento pedagógico y contrastarlo con la acción en el aula. La categorización² final es la siguiente:

Categoría 1: Conocimientos Pedagógicos: Es el conjunto de creencias y conocimientos didácticos organizativos y curriculares respecto al alumnado, la enseñanza-aprendizaje y el contexto. Esta dimensión está influida por valores y emociones.

Subcategoría 1: Concepto de educación y de la escuela.

Subcategoría 2: Qué significa para ella ser maestra

Subcategoría 3: Cómo entiende al alumnado y el aprendizaje

Subcategoría 4: Aspectos metodológicos y curriculares (sobre los proyectos y rincones, sin entrar en un análisis exhaustivo de los contenidos)

Subcategoría 5: Cómo entiende la evaluación

Subcategoría 6: Comunidad educativa (relaciones profesionales y relaciones con las familias).

Categoría 2: Estrategias y evidencias de reflexión (en la acción y post-acción).

² Toda la información categorizada se adjuntan con los anexos.

2. INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

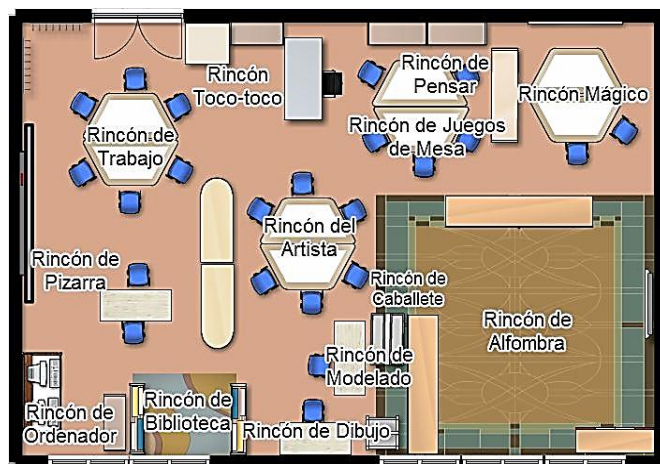
2.1. Descripción del caso

El caso se centra en una maestra diplomada en Educación Infantil y licenciada en Pedagogía. Tiene una experiencia laboral en este campo de más de veinticinco años. Actualmente ésta maestra lleva a cabo una metodología basada en el trabajo por proyectos con una organización por rincones, y está participando en el proyecto I+D que está desarrollando HUM-311 anteriormente mencionado.

Desarrolla su labor docente en un centro público de Educación Infantil y Primaria en el que tiene plaza definitiva. El centro está situado en un barrio de la provincia de Málaga. Es una zona de bloques de pisos, que disponen de zonas verdes para entretenimiento de niños/as. Las familias que viven aquí tienen un nivel económico, social y cultural medio o medio-alto. La zona disfruta de varios centros deportivos, un buen equipamiento sanitario, bibliotecas, ocio y zonas verdes municipales. El centro desarrolla una serie de planes y proyectos, como Centro TIC, bilingüismo, convivencia, etc.

En cuanto al contexto del aula, podemos decir que se encuentra en la planta baja rodeada por un patio interior y otro exterior, lo que genera un considerable nivel de ruido en el tiempo después del recreo, ya que el alumnado de Primaria sale al recreo justo después de Infantil. La puerta de acceso al aula está en el patio interior al igual que el resto de clases de infantil, lo que facilita la comunicación y relación entre las maestras y el alumnado de esta etapa educativa.

Para comprender mejor la organización y estructuración del espacio, he realizado un plano. Es necesario aclarar que la ilustración sólo pretende dar una idea general sobre la distribución de los rincones distintos. El mobiliario y los pocos recursos reflejados en la ilustración son similares pero no exactos. El aula cuenta con una gran riqueza de recursos materiales.



Respecto al alumnado, se trata de un grupo de 24 alumnos/as de 4 años, donde 10 son niños y 14 niñas. Como ocurre con cualquier grupo de personas, se trata de un grupo heterogéneo y diverso donde cada alumno/a tiene sus propias singularidades y necesidades de aprendizaje y desarrollo.

2.2. Análisis de la información

Como ejes de la investigación y del informe, para describir el pensamiento práctico, siguiendo la definición mencionada de Pérez Gómez, he intentado categorizar las evidencias teniendo en cuenta el conocimiento práctico (explícito e implícito) así como el pensamiento práctico donde agrupaba aquellas que habían sido revisadas como consecuencias de un proceso de reflexión sobre la práctica desarrollada. También, este análisis me llevó a describir aquellas evidencias que podrían formar parte del pensamiento declarado y aquellas que formaban parte de sus teorías en uso. En este sentido, el análisis muestra un comportamiento en la maestra en muchas ocasiones fiel a lo que manifiesta, pero por otra parte, hay evidencias que describen incongruencias entre el pensamiento declarativo y el pensamiento tácito manifestados durante el periodo de recogida de información. A continuación se presentan los resultados por categorías (las evidencias obtenidas que se citan se muestran con un interlineado y una justificación distinta):

CATEGORÍA 1: CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS

Concepto de Educación y de Escuela:

En la entrevista formal realizada a la maestra, ésta define el concepto de educación como:

“Caminar junto a otra persona y desarrollarse mutuamente porque cuando tú educas la otra persona sin que tú te des cuenta también te está educando a ti. Entonces yo creo que es un camino en paralelo en el que cada uno tiene unas experiencias y unas vivencias distintas, entonces es una ayuda mutua. Normalmente parece ser que el educador es el que más educa pero pienso que también igualmente la persona te está educando a ti, porque cuando tú te sumerges en el mundo de la educación y vas viendo esos resultados, si los resultados no son los que tú no esperabas, eres educado en el sentido de que tú modificas tu forma de actuar, tu forma de ser y a veces no te das cuenta de cómo te influyen en tu forma de ser, porque a mí me ha pasado, cómo esas personas que yo creía que estaba educando a su vez ellas me han educado a mí”.
(EF-M-28:21 – 40:34)

Esta forma de entender la educación la veo reflejada en la labor de la maestra, por ejemplo en la realización de los rincones, en los momentos en los que todos participan en la asamblea, al compartir ideas con la otra maestra con la que se coordina... Veremos esto reflejado en ejemplos utilizados en otras categorías. Uno de ellos es el siguiente:

Después se une a la clase del maestro de música, nada más llegar el maestro la pone al día de lo que están haciendo, están bailando y formando parejas. M. comenta al maestro *“tenemos que fomentar que formen parejas los unos con los otros”*. (ONP-40-1º)

Respecto a la escuela, en esa misma entrevista decía que su finalidad es:

“Desarrollar al niño como persona, que sea feliz porque nosotros como personas lo que vamos buscando nuestra propia felicidad”, añade la necesidad de salud y continúa diciendo que la felicidad se consigue desarrollando todas tus capacidades. “Todos los niños desde que nacen quieren aprender, avanzando en ese aprendizaje. Entonces mi finalidad sería formarlos como personas” [...]. “Lo fundamental es que sea feliz, que tenga capacidad crítica, que no acate las cosas porque sí, que las razone, que vaya avanzando en los conocimientos, lógicamente, en su potencialidad en todos los ámbitos: en el ámbito de su razonamiento, en habilidades de pensamiento, en creatividad, en lo artístico, en lo musical, en el desarrollo de su lenguaje... para mí esa es la función de la escuela. Porque para mí esa función de la escuela de que te den una cantidad de contenido que no lleve a nada eso no es”. (EF-26:20 – 28:02)

Como vemos, ella misma como maestra se ve como parte fundamental en esa finalidad de la escuela que ve al discente de una manera muy concreta, como personas que deben desarrollar una libertad y autonomía a través de su desarrollo. Esto lo vemos reflejado en la autonomía que muestran los discentes en los rincones, teniendo cierta libertad para decidir lo que quieren hacer.

Comenzamos la jornada con la asamblea. Se saludan y los estudiantes miran en la lista que hay pegada en la pared quién es el encargado del día. La encargada del día comienza a hacer las tareas ella sola antes de que se incorpore la maestra a la asamblea, indica la fecha, el día de la semana y el tiempo atmosférico. La niña cuenta sin equivocarse que son veinte (ONP-18-1º).

El rincón más ocupado era el de alfombra y el mágico, porque siempre les atraen más los juguetes y disfraces. Pero también siempre suele haber uno o dos niños en el rincón de biblioteca, el de pensar, el artista, etc. (OP-12)

Respecto a la importancia que para ella significa la salud, tenemos numerosos momentos observados donde se preocupa por los hábitos de alimentación y de higiene de sus discentes, como por ejemplo:

M. acordó con los padres/madres una dieta alimenticia: Lunes: Fruta; Martes: Bocadillo; Miércoles: Galletas; Jueves: Fruta; y Viernes: Bocadillo (OP-18-2º)

Mientras la encargada comienza a completar el cartel con el día de la semana y el tiempo, la maestra pregunta a U. si ha desayunado y responde que no. Le deja que se ponga a comer el desayuno de media mañana, unas galletas. Los demás

alumnos/as empiezan a querer a decir que han desayunado. La maestra pregunta si alguien no ha desayunado esta mañana. Ad. no ha desayunado. M. comienza, entonces, a enumerar las consecuencias de no desayunar como el cansancio o el sueño (ONP-62-1°).

También nos encontramos con situaciones donde se prioriza el control y dirección por parte de la maestra, donde se está pidiendo a los alumnos/as obediencia y disciplina.

También, tras pedirle a U. varias veces que se siente dice: “U., si te pones de pie te vas a tener que ir fuera”. Finalmente lo coge de la mano, lo saca de la alfombra y lo sienta en una silla, el niño se pone a llorar. (ONP-39-2°)

Después todos se sentaron en las mesas y colorearon una ficha donde aparecían dos bosques: uno limpio y otro sucio. La tarea consistía en colorear sólo el que estaba cuidado y limpio. Cuando terminaban la tarea se iban al rincón que quisieran. (OP-10)

En relación a este tema, en las entrevistas la maestra no habla acerca de la disciplina, sino de normas, hábitos y dinámica de la clase, a la que dedica especial atención cuando sus alumnos/as entran con 3 años (EF-M- 1:44:49 – 1:46:25).

Diariamente encontramos evidencias donde se promueve el cumplimiento de una serie de normas y rutinas como base para la convivencia en el aula.

Después nos acercamos a ver un mural que estaba casi terminado. Se titulaba “En el cole somos felices cuando...” y debajo tenía una serie de enunciados y condiciones que habían acordado entre todos al principio del curso. Los enunciados estaban acompañados de unas fotos de ellos mismos, que habíamos sacado estos días anteriores.

- Si hacemos daño pedimos perdón
 - Nos damos abrazos
 - Cuidamos los animales
 - Hablamos bajito
 - Levantamos la mano para hablar
 - Andamos bien sin correr
 - Somos amigos
 - Dejamos las sillas en su sitio
 - Reciclamos
 - Nos sentamos bien
 - Compartimos las cosas
 - Escuchamos a la seño
 - Recogemos los juguetes
- (OP-17)

Respecto al establecimiento de las normas vemos un valor educativo ya que explicaba la maestra que en los 4 y 5 años, deciden las normas entre todos. Esto se puede explicar interpretando que a los 3 años los niños/as interiorizan las normas de la maestra y con el tiempo asumen que hay una necesidad de establecerlas (EF-M-1:46:25 – 1:49:13).

En cuanto a las rutinas podemos ver en cada uno de los días observados que los alumnos/as: esperan en el patio en fila a su maestra para entrar, cuelgan sus abrigos y talegas, suelen mantener las cosas en el sitio indicado por la maestra, saben que la primera actividad es formar la asamblea y para ello se sientan en círculos, cuidan una mascota (un pez), se lavan las manos antes de comer, ponen manteles en las mesas para desayunar, etc.

Qué significa para ella ser maestra:

Durante la entrevista formal la maestra me contó parte de su biografía formativa. Me gustaría recalcar lo siguiente:

Cuando estudiaba magisterio cuenta que se imaginaba “ayudando a los críos a desarrollar... pues a aprender las cosas”. (EF-M-00:00 – 00:49)

En cambio dice haber tenido mala suerte con las letras porque nunca le han gustado y los profesores no le han enganchado. (EF-M-00:58 – 01:46)

“Entonces claro, no fui artista, fui maestra, pues entonces cuando los niños me miraban y yo... [palabras sin sentido como imitando a una actriz] pues yo era la artista y los niños mi público, no hay mejor público que los niños, de verdad te lo digo”. (EF-M-01:51 – 02:50)

Estas declaraciones muestran que, ya al comienzo de sus estudios de magisterio veía en su profesión el papel de guía en el desarrollo de conocimientos del alumnado. También es consciente de lo que un profesor/a puede influir en la concepción del alumnado sobre la escuela, sus intereses y su proceso educativo. Por último, su vocación por el arte dramático lo fusiona con su profesión educadora, buscando que el alumnado aprenda divirtiéndose. Una evidencia de ello es la siguiente:

Disfruté mucho viendo cómo reaccionaban los niños/as atentos a lo que les contaba su maestra [se reían, ponían caras extrañas], e incluso se sorprendieron con la interpretación de M. de Blancanieves desmayándose encima de ellos. (OP-7-1°)

Confiesa que ve su función en el aula en ocasiones muy directiva y que le gustaría ser más como una guía o facilitadora de aprendizaje (EF-M-2:44:14 – 2:25:42). He recogido evidencias tanto de una visión como de la otra, veamos algunos ejemplos:

Toca el silbato varias veces y muy consecutivas e indica con la mano que se acerquen a la línea central de la cancha. Deben disponerse en parejas una frente a la otra y lanzarse la pelota. Los estudiantes comienzan a pasarse la pelota. La maestra pita y comienza a dar instrucciones. Se sienta y comienza a darle las indicaciones a su

compañero y se lanzan la pelota. Los estudiantes la observan y hacen lo mismo. (ONP-65-1°)

“¿Por qué no jugamos al que te miro?”, dice otra niña. La maestra le pregunta cómo se juega y se ponen a jugar. [La maestra en un momento que no tiene planificado se deja llevar por las propuestas de sus alumnos/as y participa como una más en los juegos]. (ONP-48-1°)

Otra función que desempeña y que ha salido manifestada (teorías en uso) en la subcategoría anterior respecto a las normas, es la función socializadora.

Respecto al enfoque sobre la profesión docente de Stenhouse que define al profesor como maestro-investigador, la maestra se considera un persona que se atreve a innovar y probar cosas nuevas.

“Yo sí me suelo lanzar mucho y digo *bueno, a ver qué pasa, malo no va a ser*, y si me equivoco pues rectificamos, estamos empezando, a tiempo estamos de volver a hacerlo otra vez”. (EF-M-33:43 – 34:27)

Sin embargo no siempre se siente identificada con el término investigadora, explica modestamente:

“A veces, no, a veces, sí. Yo cosas nuevas que salen, no les tengo miedo, osea antes tenía más miedo, ahora me lanzo más. También es cierto que, conforme han ido pasando los años me he ido sintiendo más segura en lo que voy haciendo. Creo por lo menos, yo siempre digo que doy todo lo que puedo dar de mí. Entonces, no lo hago bien, pero es lo que sé [...]. Mi clase siempre está abierta para los padres, para los profesores, para investigadores, siempre están abiertas y cuando también estoy... sigo también muy abierta a las críticas, aunque las críticas a nadie les gustan, pero sé que son fundamentales, porque si no tienes una crítica no ves otro punto de vista y entonces no puedes rectificar aquello [...]”. (EF-M-2:44:14 – 2:46:59)

Estoy totalmente de acuerdo con esta explicación ya que se ha mostrado muy abierta a recibarnos en su aula a las observadoras y también fomenta la participación de los padres, como veremos en una próxima subcategoría. Por otro lado, y a partir de las sesiones de observación realizadas, se puede evidenciar que la maestra está siempre muy motivada a perfeccionarse y para ello tiene actitudes propias de una investigadora.

Cómo entiende al alumnado y el aprendizaje:

Para M., los alumnos/as sean pequeños o adultos aprenden siempre de la misma forma, pero destaca que la diferencia es el miedo, la falta de atrevimiento a experimentar. (EF-M-35:28 – 38:20)

Explica que lo primero en lo que piensa es que sus alumnos se diviertan y después con ese disfrute que vayan consiguiendo una serie de objetivos que ella se va marcando. Para ella el progreso se ve en la forma que tienen de expresarse, que sepan hablar en la asamblea con los compañeros, que trabajen en grupo, que sean activos y autónomos [...]. (EF-M-1:14:01 – 1:16:10) Esto se ve manifestado en la existencia de la asamblea y en las relaciones del alumnado que se establecen mientras están en los rincones.

Respecto a lo que espera de sus alumnos/as a la edad de 4 años, desea que sean felices, que se diviertan, que quieran ir a la escuela, que sean autónomos, que se respeten unos a otros, que haya una cohesión de grupo ya que van a seguir juntos año tras año, que hayan unas buenas normas de respeto entre ellos y de convivencia, que además aprendan todo lo que se da dentro de la escuela como sumar, los números pero afirma que todos esos contenidos para ella siempre hay tiempo después para darlos en Primaria, no es tan importante darlos en Infantil [...] “Entonces la grafía me trae más sin cuidado, no es que la deje de lado, me trae más sin cuidado [...] hay cosas más importantes que son hábitos que si no las coge de pequeño luego es más difícil”. (EF-M-28:02 – 30:33)

En esta última evidencia aparece de nuevo la necesidad de hábitos, tratada en la subcategoría anterior y además quita importancia a los contenidos. Sin embargo, a lo largo del análisis se recogen muchos momentos donde los contenidos son el motor de la actividad en el aula, de modo que sin entrar en profundidad le dedicaremos atención en la subcategoría de aspectos metodológicos y curriculares.

También, respecto a las necesidades y forma de aprender de los alumnos explica:

“Cada niño lleva un ritmo de aprendizaje distinto. Entonces lo que a mí me permite es poder pedirle a cada uno lo que puede dar de sí. Por ejemplo: D. que es un niño que tiene muchas dificultades, tiene dificultades de lenguaje, entonces al tener dificultades de lenguaje y no entender mucho, no tener un vocabulario amplio, ni entender mucho lo que tú le dices. Entonces no podemos llegar, cuando hacemos la asamblea, se queda con cosas pero no se queda con todo. Entonces yo a D. sí le pido que me haga hoy por ejemplo, que había que hacer, *¿qué ves en el cielo?* [dibujarlo]. Entonces él con que me diga que ve el sol es suficiente. *Pon un sol y lo pone*. Otro que me ha hecho un sol y una mariposa, P. Le digo: *no no, vamos a hacer mínimo cuatro*, porque yo sé que él puede. Entonces me hace cuatro. Lógicamente está más tiempo en ese, que el otro que solo ha hecho el sol, ha terminado y se va. Pero es que D. por ejemplo, necesita mucho interactuar con lo demás. Mucha comunicación entre iguales. Entonces yo para mí, es mejor que esté con otros niños jugando a que esté solo haciendo la fichita del sol”. (EF-M-1:37:32 – 1:39:13)

Tanto en las entrevistas como en las observaciones, encontramos muchísimas evidencias de que la maestra conoce la personalidad de su alumnado y su contexto, los distintos ritmos de aprendizaje y sus intereses, por ejemplo:

Le da el turno de palabra a este niño para que enseñe su dinosaurio. La maestra centra la atención en la dentadura. Acerca la mano y finge ser dañada “Uy, uy, ¿cómo están estos dientes?” un niño responde “afilados”, la maestra repite la palabra “Están afilados”. Después M. comienza a contar los dientes y sus alumnos enseguida la acompañan. Les anima a que después cuenten los dientes de abajo ellos solos y se lo digan. Pregunta cómo es la textura del dinosaurio y explica que es rugosa. (ONP-1-3°)

Durante la presentación de la balanza cuando el platillo iba pasando de mano en mano para que los alumnos/as lo manipulasen D. se enfada, se levanta, va a hacia la maestra y realizando ruiditos. La maestra le pregunta qué ha pasado. Él hace un ruido y señala a L. la maestra llama la atención al compañero diciéndole que lo tenía D. [La maestra interpreta la situación correctamente], aun así D. quería explicar lo que había sucedido y M. lo escucha. (ONP-55-3°)

Durante el tiempo de rincones la maestra se sienta en el rincón del artista. Ayuda a Em., a escribir su nombre y después enciende el ordenador para que esta niña lo utilice. (ONP-43-1°)

La maestra además se suele preocupar del bienestar en el desarrollo de sus alumnos/as. Vamos a poner de ejemplo dos situaciones diferentes.

La primera, por la salud de sus alumnos/as (hecho que tiene como base la finalidad de la escuela comentada anteriormente) ya que durante el tiempo que estuve observando, la maestra descubrió que uno de los niños venía al colegio sin desayunar nada. Desde entonces comienza una preocupación diaria por saber si todos sus discentes vienen desayunados de casa. Incluso decide actuar y comunicarse con los padres:

Con relación a U., que ha desayunado durante la asamblea de la mañana, comenta que hay que priorizar. “Como no ha desayunado no puedo decirle que no coma en clase, es prioritario, necesita desayunar”. (EI-M-8-§1)

La maestra ya ha mandado una nota a todos los padres que habla sobre la importancia de venir desayunado al colegio, para ver si se produce algún cambio. (EI-M-6-§3)

El segundo ejemplo trata un problema de socialización que detectamos al comienzo de las observaciones. Un niño que llegó al aula con dificultades en el lenguaje y que muestra rechazo a relacionarse con los demás, especialmente hacia el género femenino. En una de las entrevistas informales la maestra nos cuenta su preocupación:

[...] Hablé con la madre, se lo comenté, lo vio la Logopeda y él ha ido progresando en cuanto su lenguaje, ya de hecho se le entiende prácticamente casi todo aunque todavía hay unos fonemas que le cuestan [...]”. (EI-M-8-§1)

“Hay niños que son más abiertos, otros más extrovertidos, otros más introvertidos, otros son más cariñosos, otros son menos... Él es un niño seco pero de tal modo que no quiera mostrar ningún tipo de afecto ni de contacto físico. Con los niños tiene menos problema, pero sobre todo con las niñas es que nada. Y luego cuando hay que ponerse por parejas, él siempre ha sido uno de los niños que se ha quedado descolgado, hay también otros pero él..., siempre descolgado. Y nunca ha tenido problema en decir, los que quedaban desparejados pues los emparejaba yo y ahora empieza a rechazar a la pareja que le pongo, no quiere”. (EI-M-8-§2)

Centrándonos en cómo piensa que aprenden sus alumnos/as, en la entrevista declara lo siguiente:

“Con la interacción, fíjate, con la interacción, con su experiencia, porque es verdad que tú puedes enseñarle cosas de forma memorística. Yo puedo contarle *tatatá, tatatá, tatatá...* y se quedan con eso que yo he contado pero no van más allá. Mientras que si ellos interaccionan entre ellos, se cuentan experiencias, manipulan, se expresan... eso les va a desarrollar todos los ámbitos de su persona. Entonces para mí no me vale... por eso cada vez quiero ser menos... ¿cómo se dice? menos transmisora y más una guía. Es decir yo ofrezco: *Mira, que está esto aquí, ¿qué podemos hacer?, vamos a buscar*, y ellos *pam, pam*, empiezan a interaccionar, a manipular, a ver, a decir, a opinar, a contrastar opiniones. Y yo soy la directora que va: *Sí pero, ¿qué pasaría si tal?, ¿vale?*, voy reconduciendo pero son ellos los que van interactuando, no soy yo la que hago las cosas y ellos miran” [dice mientras mueve la cuchara en la taza a modo de ejemplo]. (30:34 – 32:15)

Pone un ejemplo de esto diciendo: “*Vamos a trabajar unidad de medida. Mira, esto es un litro, esto medio litro, y cuarto de litro. Y no manipulan. Un niño no puede saber lo que es un libro si no trasvasan, si no hacen, entonces en esa manipulación está el aprendizaje. Eso no se les olvida, lo que tú le digas luego hace así [gesto de borrar].*” (32:16 – 32:39)

“Eso es lo que yo no quiero, que cuando terminen un tema no hagan [mismo gesto de borrar], sino que se les quede ahí para que cuando haya otro tema conecten el tema con ese tema, ese tema con otro tema, ese tema con otro tema, formando como una red que todo está conectado”. Reconoce esta teoría de un curso al que ambas asistimos sobre proyectos y redes de conocimiento impartido por Fernando Hernandez, diciendo que eso le encanta. (32:40 – 33:42)

Con estas aclaraciones vemos claro el por qué enfoca su metodología por proyectos y rincones de trabajo. Una evidencia de aprendizaje que me sorprendió por su potente relevancia fue la siguiente:

Coge unos pesos de juguete. Mr. pregunta “¿cómo se maneja?”, “*Muy buena pregunta, Mr.*”, responde la maestra. Em, una alumna, se levanta sin pedir permiso, va a por unas uvas de juguete y se las lleva para que las pese. “*¿Se moverá más la aguja con las uvas o con la pintura?*”. “*La pintura*”, responden todos. Lo comprueba y descubren que estaban en lo cierto. Enseguida se levantan y acuden todos por iniciativa propia a coger tubos de pintura para seguir comparando, tanto la maestra como las observadoras nos asombramos. Continúan deteniéndose en diferenciar ligero/pesado. (ONP-46-1°)

Otro ejemplo donde se ve que los niños/as aprenden conectando con la realidad e interactuando con ella, es todo aquello que aprendieron sobre el camaleón ya que tuvieron la oportunidad de tener uno en clase, gracias a que una limpiadora del centro. (OP-14-1º)



Abajo podemos ver imágenes de actividad en los rincones donde los alumnos/as están manipulando e interactuando unos con otros, es decir, se fomentan experiencias que promueven aprendizajes significativos e incluso relevantes:



(ONP-57)



(ONP-28)

Sin embargo, la maestra no habla de otros aprendizajes que también están muy presentes en el aula y que se deben a otros aspectos metodológicos y didácticos y que trataremos en la siguiente subcategoría.

Aspectos metodológicos y didácticos:

Un proyecto es una alternativa a la enseñanza tradicional, ya que establece un currículum abierto, democrático y sensible a la diversidad. Supone entender el tiempo y el espacio como elementos flexibles en los que el aprendizaje se desarrolla por acciones y experiencias donde el alumno/a tiene un papel activo y protagonista.

Nos cuenta que el desarrollo de un proyecto depende de lo que los niños/as y los padres aporten al proyecto trayendo cosas para desarrollar la investigación, tiene que partir de ellos. Además nota diferencia entre promociones, la actual participa mucho pero considera que ha tenido otras mejores [...]. (EF-M-20:39 – 23:46)

Sobre esto, la maestra dice en la entrevista formal:

“En la vida diaria del niño, la vida diaria y cotidiana del niño, ahí están todos los contenidos que se dan en Infantil. Pues vamos a la vida diaria que él es lo que quiere y le gusta” [...]. (EF-M-23:54 – 26:19)

Esta relevancia del contexto, la vemos manifestada en el desarrollo de los proyectos, las conversaciones que se desarrollan en la asamblea y en actividades donde se saca partido de los recursos y servicios del barrio. Me gustaría mencionar como ejemplos la visita a la clase de un bombero jefe (OP-6) y la salida con los padres al mercado (ONP-29)

A lo largo de las sesiones de observación hemos visto reflejado este papel determinante de los niños/as y sus familias para aportar elementos que fomenten el desarrollo e investigación del proyecto, por ejemplo:

A continuación reparte distintos folletos que los niños/as han ido trayendo de casa. Ha trabajado que los alumnos/as se familiaricen con el uso de los folletos, identifiquen los artículos, los precios y realice comparaciones entre los distintos precios. Las indicaciones que daba la maestra eran del siguiente tipo: “*A ver quién encuentra en el folleto leche, una fruta, plátanos, ...*” Tras esto pedía que fuesen los alumnos/as quienes dijieran qué producto debían buscar: cepillos de dientes, colonias, jamón (ONP-53-2º).



He notado diferencias entre el proyecto de *El Bosque Encantado* (observado en el periodo de prácticas) y el del *Mercado*. En el primero había muchos más momentos de rincones y percibía que todos los contenidos estaban muy conectados. En el segundo hay más presencia de actividades dirigidas por la maestra. Respecto a esto la maestra explica en una de las entrevistas:

Con relación al proyecto comenta que termina el viernes. Es como un mini-proyecto porque en realidad ha sido muy cortito. No es una unidad didáctica porque hemos ido tirando de lo que han ido trayendo. La unidad es más cerrada. Esto es como un *proyecto light* porque no ha habido tanta indagación como en otras ocasiones. (EI-M-§2)

Los rincones juegan un papel muy importante en el desarrollo del proyecto. Los rincones son distintas zonas que ofrecen diferentes actividades con unos materiales apropiados que están al alcance de los niños/as. Con ellos intenta abarcar todos los ámbitos que establece la normativa:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Conocimiento del entorno
- Lenguaje, comunicación y representación

Dentro de estas áreas generales se incluye el desarrollo de competencias básicas:

- Competencia lógico matemática
- Competencia cultural artística
- Competencia mundo físico
- Competencia lingüística y comunicativa
- Competencia TIC
- Competencia social y ciudadana
- Competencia aprender a aprender

(OP-23-1°)

Todas estas competencias y las áreas generales se persiguen en los diversos rincones. Un solo rincón puede favorecer el desarrollo de más de una competencia aunque parezca que va dedicada a un ámbito determinado. Dependiendo de las necesidades de los alumnos/as y del proyecto los recursos de cada rincón van cambiando e incluso el estado de los propios rincones, (por ejemplo: en mi periodo de prácticas pude observar cómo cambiaba el rincón de la alfombra, el rincón de pensar y el rincón mágico con

nuevos recursos, y se abrieron el rincón del ordenador y el rincón toco-toco que hasta entonces estaban cerrados).

En cuanto al grado de libertad, de momento existe la necesidad de controlar el tiempo y establecer algunos rincones obligatorios, ya que si están totalmente libres algunos niños/as siempre estarían en el mismo rincón, por ello necesita controlar el tiempo y establecer algunos rincones obligatorios.

Ya sé perfectamente cuando estamos en las jornadas a quién le tengo que decir: *Vete a uno obligatorio*. Porque sé que se ha quedado en la alfombra y de ahí no hay quien lo saque. Entonces le tengo que decir que cambie”. (EF-M-2:19:32 – 2:20:38)

Poco a poco van interiorizando la noción del tiempo y son ellos mismos los que se organizan. Experiencias anteriores demuestran que al llegar a los cinco años muchos niños/as saben permanecer un periodo de tiempo en un rincón y después se pasan a otro, además acaban prefiriendo hacer primero los obligatorios para después estar libremente en los demás.

[...] Porque su propia necesidad y sus propios intereses y motivación son el coloreo. Entonces las dejo con el coloreo. Cuando ya hacen mucho coloreo, mucho coloreo si las dejas de forma libre, cuando ya han hecho uno o dos ellas mismas se cansan y entonces ya ellas buscan irse a otro rincón [...]. (EF-M-1:41:48 – 1:42:52)

Resultan curiosas estas dos últimas evidencias, pues tiene relación con los distintos ritmos e intereses. La maestra ve la necesidad de dirigir la actividad del alumnado en los rincones pues debe de haber un número de actividades diferentes, donde las obligatorias la mayoría de las ocasiones precisan que el niño/a esté sentado y, además, el interés del alumnado está limitado por el tiempo (no se cambia de rincón hasta que dicha actividad obligatoria esté terminada), de modo que, según explica en la última evidencia presentada, poco a poco el alumnado acaba adaptándose a esas reglas que regulan la actividad en los rincones.

Respecto a las actividades de los rincones obligatorios, en el Rincón de Trabajo se realizan fichas del cuaderno *La aventura de los números 2*, y tareas de lectoescritura (realizan fichas donde trabajan y escriben letras y palabras, escriben cartas...) o de dibujo/colorear relacionadas con el proyecto.

Existen otro tipo de actividades que no casan con los principios del proyecto y de los rincones. Se desarrollan actividades obligatorias que a veces realizan todos a la vez y

otras que se presenta como actividad en un rincón obligatorio. Estas actividades generalmente consisten en la realización de fichas. Por ejemplo:

Poco a poco los niños van cambiando de rincones, algunos lo hacían por voluntad propia y otros porque la maestra les indica que es tiempo de cambiar (junto con el uso del silbato). En el rincón del artista coloreaban los mandiles. La mayoría de los alumnos/as no seguía el modelo de la maestra. [Puede que se trate de que no sepan cómo era porque la mayoría no prestaba atención a la explicación, o porque se hayan tomado la libertad de colorearlo a su gusto]. Algunos niños/as que sí estuvieron atentos a la explicación de la maestra lo hicieron coloreando las secciones del mismo modo (ONP-29-1°).

Además, este tipo de actividades que en su mayoría son obligatorias, se realizan en los rincones de Trabajo o del Artista, los cuales suelen estar vacíos si no hay programada una actividad obligatoria. Otro ejemplo sobre las fichas como actividades obligatorias es el siguiente:

La maestra coge un cochecito de juguete y cuerdas de distintas longitudes y trabaja la línea curva abierta y cerrada. Monta una historia en la que el cochecito no podía salir de un círculo construido con una cuerda color azul. Entonces dice: *“Abracadabra pata de cabra, que se abra la cuerda ya”* y abre la cuerda. Sacó una segunda cuerda, de color verde, y un niño, de forma espontánea, dice: *“Es más larga”* a lo que la maestra añade: *“Es más larga que...”*, y los estudiantes responden: *“que esa otra”*. M, saca una tercera cuerda, de color rojo y los niños contestan: *“es más larga que la verde”* y la maestra añade: *“es más larga que la azul, ¡cuidado que es muy, muy larga!”*.

Continúa haciendo varias veces más lo mismo de manera parecida y después les enseña imágenes en una hoja de líneas curvas cerradas y abiertas y el coche simula que éste puede o no salir dependiendo del tipo de línea que se trate. [...]

Retoma la simulación con el cochecito. También, enseña dos dibujos para que los estudiantes señalen las diferencias, un niño contesta sin problemas que la diferencia consiste en que uno está cerrado y el otro abierto. Seguidamente trabaja este mismo concepto pero utilizando dibujos con bolas dibujadas como si estuvieran engastadas en una línea y pregunta en qué dibujos la bola al continuar por la línea se caería. Los estudiantes reconocen sin problemas en qué casos la bola se caerá o no. Tras esto se levanta va a por unos materiales, cuerdas y bolas y realiza 2 o 3 simulaciones con el mismo resultado.

Muestra también una hoja con dibujos de distintas islas y los estudiantes deben ir identificando en gran grupo en qué islas puede entrar o no dependiendo si la línea está cerrada o abierta. Estas dos fichas las deberán realizar individualmente en los rincones obligatorios. (ONP-19-1°)

En cuanto al tipo de enseñanza de la maestra, hemos visto que hay aprendizajes que se deben a la experimentación, pero también hay otros que son consecuencia de una enseñanza como condicionamiento y como transmisión. A continuación cito algunos ejemplos:

U. no para de moverse sentado, se desplaza hacia el otro lado y empieza tocar a un compañero con los pies. La maestra al ver esto lo levanta y lo sienta en una silla fuera del círculo de la asamblea, le explica que así estará cómodo, no le dolerán las rodillas y no podrá pisar a nadie (ONP-63-1°).

Cuando el nivel de ruido aumenta, toca el silbato y le da paso a otro estudiante. [El sonido de silbato hace que los alumnos/as le presten atención] (ONP-53-3°).

M.: *¿Sabes por qué esta es azul y esta es verde? Aquí dice leche entera y aquí leche semidesnatada. Porque la leche cuando sale de la vaca es así, entera pero si a la leche la ponen a cocer y le quitan la nata, sale así semidesnatada* (ONP-38-1°).

En otro momento la maestra se pone a bailar la canción de la fruta. La maestra hace los gestos y los estudiantes desde los rincones en los que están la imitan (ONP-43-2°).

Me gustaría detenerme en esta última evidencia y puntualizar que en ese momento los alumnos/as estaban distribuidos libremente por los rincones cuando la maestra vio la necesidad de interrumpir e introducir una actividad dirigida por ella donde el resto hace lo mismo que ella imitándola.

Respecto a la planificación, analizo superficialmente lo que la maestra nos explica en la entrevista formal:

- Parte de lo que saben sus alumnos/as
- Planifica por objetivos y en cuanto a los contenidos explica que para ella no es lo importante, que está abierta a que el proyecto se ramifique y diversifique (EF-M-19:25 – 20:38)
- Lo primero en lo que piensa es en que sus alumnos se diviertan y después con ese disfrute que vayan consiguiendo una serie de objetivos que ella se va marcando. Para ella el progreso se ve en la forma que tienen de expresarse, que sepan hablar en la asamblea con los compañeros, que trabajen en grupo, que sean activos y autónomos. (EF-M-1:14:01 – 1:16:10)
- No utiliza libros de texto pero considera que los proyectos no consiste en improvisar: es más, tiene que tenerlo todo tan atado que te dé pie a cuando surja una cosa que tú no tenías organizada sepas reconducirla, engancharla con lo que tú tienes para ese objetivo que tú te habías marcado, aunque lo que tú tengas no lo termines de conseguir”. (EF-M-1:14:01 – 1:16:10)

- Planifica por semanas en estadios. En función de los huecos y el tiempo, va organizando los conceptos o actividades que quiere trabajar. (EF-M1:20:04 – 1:23:50) Abajo se presenta un estadios poco detallado:

SEMANA:		TEMA:				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
9:45			Reuniones			
10:15	Música (9:45)	Música (9:45)				
	Inglés (10:15)	(10:15)	Religión (10:30)		Coord: Rosa (10:15)	
10:45	Coord: Rosa (10:45)			Música (10:45)	Inglés (10:45)	
11:15	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	
11:45	calentamiento	calentamiento	calentamiento	C.H.	C.H.	
		Reuniones	Reuniones	Reuniones	Reuniones	
12:30						
13:00	Religión (12:30)		Música (12:30)			
13:15			Inglés (13:00)			
13:30			PT	PT	PT	
	D. 10:30			9:00		
	PT					

- Planifica el proyecto coordinándose con la otra maestra de 4 años, aunque al desarrollarse en cada aula el proyecto se adapta y cambia dependiendo del alumnado y la maestra.
- Los tiempos de los proyectos varían en función cómo avanza en su desarrollo, del interés que tienen los alumnos/as en él.

Normalmente siempre que hemos hecho un proyecto, que ha sido proyecto, proyecto. Nos hemos pasado más del tiempo que yo había calculado. (EF-M-1:28:00 – 1:28:27)

- Los espacios son cambiantes para adaptarse al proyecto que se esté llevando a cabo, o a los intereses de los alumnos/as.

A continuación, ponemos algunos ejemplos de evidencias que fundamentan a través de la acción estas declaraciones de la maestra:

Debaten qué creen que van a ver en el mercado. M. apunta en su anecdotario lo que dicen (ONP-24-1°).

Luego ya me pidieron: - *Seño, ¿cuándo vas a poner los médicos?* Pues vamos a poner los médicos, les dije: *¿Qué queréis, médicos o veterinarios?*, porque ya hemos trabajado una vez médicos y con los animales trabajamos los veterinarios. Y me dijeron los veterinarios. Y digo: *pues ya está, en vez de tener muñecos tienen peluches*. Y curan a los peluches. Tienen unas tarjetas que ponen veterinarios y si le dan la vuelta ponen veterinaria. Entonces ellos se tienen que poner las tarjetas de veterinario o de veterinaria, con lo cual también están trabajando lo que son las letras y van cambiando". (EF-M-2:16:34 – 2:17:46)

A continuación se han presentado los artículos que los estudiantes han traído, se trata de cosas del supermercado en cuatro bolsas que poco a poco se han ido vaciando. La primera bolsa es de D., la maestra comenta quien la ha preparado: la abuela y la madre (ONP-36-1°).



Rincón mágico convertido en mercado (ONP-28)

También es interesante analizar la asamblea. Anteriormente ya ha salido la idea de que para la maestra era importante que los alumnos/as sean autónomos y críticos, que participen y construyan entre todos. Los conflictos que surgen en el aula suelen ser resueltos por ella misma. Hay ocasiones en las que sí vemos asambleas fieles a los principios manifestados por la maestra pero todo gira en torno a la temática del proyecto. En otros momentos se percibe la asamblea como lugar donde los alumnos/as están sentados y callados escuchando a la maestra, como si la tradicional disposición de tarima y mesas se modificara a sentarse en círculo. A continuación, vemos un ejemplo de cada visión:

La bolsa de guisantes ha dado mucho juego, la maestra ha explicado que la bolsa de guisantes ha sido vaciada y rellena con bolsas de plástico. P. y U., se levantan. P. con la mano levantada comienza a decir que sabe de dónde salen los guisantes. La maestra con un gesto les indica que se sienten. Ya sentado el niño explica que salen de una plantita del suelo, M. comienza a explicar cómo es la planta y da la palabra a otra niña que termina de explicar el proceso que sigue hasta que llega al supermercado (recogida, distribución hasta el supermercado hasta las neveras, lugar de la compra) (ONP-37-2°).

Cuando termina de explicar una actividad y pasa a otra los alumnos/as comienzan a subir el nivel de ruido. Los alumnos/as se levantan, se mueven y prestan poca

atención, la maestra reacciona levantado un poco el tono de la voz y añadiendo “*Sh, sh,*” y “*¿Vale?*”, “*¿vale?*”. En otro momento para la explicación porque los alumnos/as no están bien sentados y llama la atención a alumnos/as puntuales. Termina pidiendo que se acerquen y el nivel de ruido baja, entonces continúa la explicación (ONP-59-1°).

Cómo entiende la Evaluación:

Respecto a la evaluación, la maestra explica en la entrevista formal que realiza una evaluación continua donde utiliza distintas herramientas y estrategias:

- Anecdotario donde recoge comentarios, aportaciones de los niños/as y observaciones que considera relevantes sobre ellos. (EF-M-2:18:41 – 2:19:31)

- Cuaderno donde registra el aprendizaje de conceptos:

“Luego tengo un cuaderno donde tengo los ítems puestos que quiero conseguir, o sea, conceptos. *Vamos hablar, conceptos: ¿escribe el uno, reconoce la letra a, es capaz de dibujar el triángulo?... conceptos más concretos.* Pues entonces para saber si lo van haciendo en las actividades que van haciendo, yo luego las recojo, a veces les dejo que la guarden en su archivador y otras les digo déjala en la mesa que yo las guardo. Las que ellos dejan en la mesa, yo voy luego mirando y voy anotando cosas. El que sí lo ha hecho, el que no lo ha hecho y entonces las voy anotando. También, no solamente me fijo en los trabajos que hacen sino en las ganas que tienen de hacer esos trabajos. [...] (EF-M-2:19:32 – 2:20:38)

- Entrevistas con los padres donde recoge cómo son sus discentes fuera del aula y cómo se comportan para tener más información sobre ellos.
- Entrevistas individuales con los alumnos/as, basado en proponerle problemas o preguntas para que respondan lo que saben.
- Recogida de documentos como fichas y cartas que realizan los niños/as para ver su proceso y avance. También lo comparte con el alumnado:

“Yo les saco una hoja donde ellos van escribiendo su nombre, cómo van progresando en el nombre. Entonces yo ahora le voy a hacer que me escriban y le digo: *Pero mira cómo lo hacías tú cuando tenías tres años.* Oh, que risas le dan” [...]. Entonces a ellos también les sirve de evaluación. Porque ellos ven cómo lo hacían antes y cómo lo hacen ahora. Y eso también me gusta a mí enseñárselo a ellos”. Explica que esto último también lo hace con los dibujos. “Y luego les encanta de ver esa progresión, porque a ellos también les sirven como autoevaluación”. (2:27:43 – 2:29:24)

La actuación evaluadora de la maestra en el aula se corresponde con lo hablado anteriormente, veamos algunos ejemplos:

Debaten qué creen que van a ver en el mercado. M. apunta en su anecdotario lo que dicen (ONP-24-1°).

Nosotras nos sentamos en el artístico para ver cómo hacían la ficha. M. hacía un registro en un cuaderno de si los niños/as saben nombrar y dibujar cada una de las formas. Me pareció muy interesante que realizara este registro que después pasa a otro donde hay una serie de indicadores, de esta manera recoge información cualitativa del proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias (OP-24-2°).

En cuanto a la disponibilidad de la maestra. *“Cuando tú quieres hablar con ella y no puedes ir a tutoría y se lo dices, te dice que no pasa nada y que vengas a partir de las dos”*. También comenta que la maestra hace muchas reuniones y que ofrece el correo electrónico como otra forma de contacto. (EI-F-§5)

Cuando terminaron nos fuimos a la alfombra y M. anunció que iba a venir la Bruja Piruja, yo no sabía lo que era pero veía a los niños muy contentos. Ella salió de la clase y pegó en la puerta entró cambiando la voz y fingiendo ser otra persona, la “Bruja Piruja”. Los niños y niñas no paraban de reírse y ella decía que no serían capaces de saber nombrar unas formas. Sacó un cuadrado, un triángulo y un círculo de papel plastificado, les preguntó el nombre, los vértices y los lados de cada una, y todos supieron responder correctamente. La “Bruja Piruja” se puso a llorar porque no quería que lo supieran y se marchó. Volvió a pegar en la puerta M. y ya entró siendo normal y los niños le contaron lo que había pasado (OP-24-1°).

Cuando terminaron organizaron los rincones. En el rincón de trabajo, que era obligatorio para todos, debían realizar otro dibujo del bombero. [Pude comprobar que el fotoconcepto de los niños y niñas sobre el bombero fue reconstruido porque ya lo dibujaban y coloreaban con mayor realismo que el que hicieron ayer] (OP-7-2°).

Nosotras nos sentamos en el artístico para ver cómo hacían la ficha. M. hacía un registro en un cuaderno de si los niños/as saben nombrar y dibujar cada una de las formas. Me pareció muy interesante que realizara este registro que después pasa a otro donde hay una serie de indicadores, de esta manera recoge información cualitativa del proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias (OP-24-2°).

Comunidad educativa:

En cuanto a las relaciones con la familia, la maestra las considera primordiales para el proceso de educación de los niños/as. Se comunica con ellos a través de correos electrónicos y reuniones individuales que se realizan a petición de la familia o de la maestra. También surgen a lo largo del curso reuniones con todos los padres y madres para informarles de los proyectos que se van a desarrollar y pedirles su colaboración.

Se ha comprobado tanto con las entrevistas como en las observaciones que la maestra tiene una relación muy positiva con casi todas las familias (exceptuando algunos

casos donde se ha visto una desatención por parte de los padres respecto a su hijo/a). Además esta maestra ha motivado a los padres a relacionarse entre sí y formar verdaderas amistades. A continuación se incluyen algunos comentarios extraídos de la entrevista con surgió con una madre:

Explica que el nivel de relación entre las familias de la clase es tal que hasta salen juntos y se hacen favores, como por ejemplo avisarse por Whatsapp que recojan al hijo/a de uno/a. (EI-F-§3)

“Estoy encantada, me ha ayudado mucho con la crianza de mi hija, me manda correos con consejos para mi hija. Por ejemplo, que la pongamos a escribir o lo que sea”. También cuenta lo efectivo que ha sido un consejo que le dio la maestra: “A veces nos olvidamos de las cosas que hacen bien, y solo les decimos las que hacen mal”. Cuenta que desde que elogia a su hija tras recoger el cuarto, lleva una semana sin tener que decírselo y ella lo hace directamente. (EI-F-§4)

Respecto a la relación entre profesionales del mismo centro, las observaciones confirman lo explicado por la maestra. Tiene muy buena relación con la otra maestra de 4 años, con el maestro de inglés y con el maestro de música con la que se coordina, con el resto no suele haber intercambio de experiencias. Pero aun así la maestra es apoyada y respetada por el resto de profesionales implicados en el centro.

CATEGORÍA 2: ESTRATEGIAS Y EVIDENCIAS DE REFLEXIÓN

A través de las entrevistas hemos recogido muchas evidencias que expresan la relación pensante de la maestra con el acontecer de los hechos.

En la entrevista formal, vemos una serie de hitos en su proceso anterior de formación que pueden estar definiendo sus procesos actuales de reflexión:

Realizó una sustitución de un año completo de Ciencias Naturales y se plantea “¿qué forma tengo de enseñar todo esto con la práctica?”. Había un laboratorio en desuso y le propuso a la auxiliar de secretaría que era bióloga lo siguiente: “¿por qué no planteamos el hacer la ciencia de una forma divertida? Porque el libro es muy árido, está en papel, ¿por qué no lo hacemos experimental?” (EF-M-04:02 – 05:46)

“Entonces los niños se divertían un montón, y yo veía esas caras de satisfacción y todo eso me motivaba a seguir trabajando así”. (EF-M-05:47 – 06: 54)

“Había una compañera, Charo, amiga mía, que era con muchas inquietudes. Ella estaba haciendo o había terminado pedagogía, pero era una persona... ésa sí era muy filósofa, hacía muchas preguntas, no como yo, que me dejaba llevar. Y nos dice al equipo (porque además las cuatro compañeras que éramos de Infantil congeniamos muy bien) y nos comenta: *mira, yo esto de los libros de texto lo veo un poco pesado, yo he estado haciendo Pedagogía y todo esto y hay otras formas de hacer: por rincones y proyectos, he escuchado yo algo, ¿qué tal si hacemos un proyecto de*

innovación?, nos plantea. Las cuatro dijimos *pues venga, vamos*. (EF-M-06:55 – 08:09)

Había además un profesor que era el coordinador de infantil en el C.E.P que sabía acerca de los rincones y talleres y las ayudó buscándoles bibliografía. [...] Así comenzaron un grupo de trabajo, proponiendo actividades y compartiendo sus experiencias en las reuniones que hacían diariamente después de las clases. “Y no nos importaba, porque nos gustaba, estábamos aprendiendo.” (EF-M-08:09 – 09:50)

Otros momentos interesantes de reflexión vinieron de la mano de la Universidad en su relación con docentes como Encarna y M^a José que le enviaban alumnado de prácticas y además le ofrecieron la oportunidad de visitar el Martinet junto con otras docentes:

“Pero antes de ir al Martinet yo me sentía mal. Este curso con 3 años, el año pasado es cuando yo fui. Yo veía que esta promoción yo había hecho los equipos pero no cuadraba. Había niñas que se aburrían: - *Seño, estoy aburrída*. Y a mí me daba una lástima, porque a veces es verdad, que a veces el niño dice estoy aburrido porque no le gusta lo que está haciendo. Y te dice: *Estoy aburrido y quiero que me des otra cosa*. [...] Hay veces que tú te das cuenta de que el niño no está a gusto, está aburrido porque es verdad, está aburrido. Y yo decía, sobre todo pasaba con Mr.: *¿Por qué se me aburrirá esta niña?, pues la voy a cambiar*. [...] Y era porque no estaba a fin con su grupo de niños y de niñas. Los niños tenían muy pocos niños, y si los niños los ponía todos agrupados eso era una bomba. Pero si los separaba en un grupo de niñas, un solo niño, el niño no... porque los gustos son distintos. Total que yo estaba dándole vueltas a la cosa. Entonces llamé a mi compañera C., que es con la que yo empecé en... [municipio de Málaga]. Siempre que tenemos alguna duda y eso, las cuatro que empezamos nos llamamos. [...] Entonces: - *C. tengo un problema*. - *Pues yo lo estoy haciendo de forma libre, yo he empezado ya con los temas, y me están dando muy buen resultado*. - *¿No serán muy chicos?*. - *Pruébalo y tal*.” (EF-M-2:09:04 – 2:10:46)

Durante las observaciones hemos recogido una serie de comentarios de la maestra sobre la acción que realiza en ese momento que se encuentran en el anexo [falta]. Vemos unos ejemplos a continuación:

Los niños/as comienzan a decir diversas opciones: con el mechero, una cerilla... U dice que frotando dos palos (haciendo el gesto con las manos). M. explica que así lo hacían los hombres prehistóricos pero que se tarda mucho en encenderlo. Llama la atención de las observadoras diciendo “¡Por dónde se va la conversación! Si no tuviera nada preparado podría seguir de ahí” (ONP-8-3°)

Al principio todos están confusos y siempre se equivocan, están acostumbrados a hacer exactamente lo que la maestra les pide. La órdenes eran “pies separados/juntos” y “brazos arriba/abajo”, por lo que si la maestra decía, por ejemplo, “brazos abajo” los alumnos debían actuar haciendo lo contrario, es decir, levantando los brazos. La maestra se reía al ver que se equivocaban mucho y repetía que debía hacer lo contrario. Mira a las observadoras y dice “¡Cómo choca con sus esquemas!”. (ONP-9-3°)

La maestra declara que sabe que eso no se debe hacer así, sino en pequeños grupos, pero excusa su actuación diciendo que está agobiada con el tiempo. (ONP-26-1°)

Estas evidencias que apuntan a que hay presencia de reflexión en la acción. Hay consciencia de la maestra sobre aspectos comentados anteriormente en sus teorías en uso que son contradictorios con su conocimiento pedagógico o saber declarativo.

Respecto a los procesos de reflexión post-acción, se ha comprobado que la maestra también se cuestiona su labor continuamente con el fin de perfeccionar su práctica, por ejemplo:

“Luego también cuando nos reunimos C. y yo, también comentamos cosas que nos han salido bien y cosas que no han salido bien [...]. Y luego la propia reflexión que vamos haciendo. Por ejemplo: yo sé que he hecho fatal, fatal, fatal cuando el niño dijo que comen las cochinitas que se había encontrado y yo me he hecho la loca. No me tenía que haber hecho la loca. Son reflexiones que yo hago. Ya luego después digo: *ya hemos llegado ahí, qué vamos a hacer*. Pero son reflexiones que yo me hago, que yo me analizo y yo tenía que haber hecho esto y tal. Y después cuando, en la programación que elaboramos y tenemos puesta en internet, quiero decir en el ordenador, que yo se la paso a mi compañera y ella a mí. Luego al final lo que va saliendo, o lo que no ha salido, o las cosas que yo pueda modificar lo añadido para usos posteriores. Y entonces sí están ahí. Bueno eso es un poco la reflexión”. (EF-M-2:31:48 – 2:32:51)

Con el fin de resumir y unificar todo lo hablado anteriormente sobre las estrategias de reflexión que utiliza la maestra, podemos decir que se trata de un proceso de formación permanente donde hay lecturas, congresos, seminarios... pero también intercambios de experiencias con otros profesionales tanto de su contexto más cercano (compañeros) como de otros lugares (El Martinet y la actual investigación del grupo HUM-311). Y no se nos puede olvidar la importancia de experimentar nuevas propuestas, investigando su propia acción que provoca nuevas necesidades de búsqueda y contrastación, de modo que es un proceso continuo.

Para terminar con los resultados de esta categoría me gustaría citar una experiencia que nos relató la maestra que le influyó mucho en su autoconocimiento profesional:

“Cuando yo entro por la sala, ¡ay, que me emociono!, mira y son mujeres con esos trajes largos, pintadas, los cocos. Los niños con sus trajes de chaqueta. Claro, eran de 16 años. Y mira y entro yo y todos se vuelven y todos: *Seño M., seño M.* Yo, es que eso ha sido lo más grande que me podía pasar. Entonces digo, tira para adelante. Tira para adelante que merece la pena. Eso es lo más bonito que me ha podido pasar”. (EF-M-2:32:51 – 2:36:54)

2.3. Conclusiones del informe

A lo largo de este informe, he ido aportando evidencias donde se puede apreciar que la maestra presenta conocimientos pedagógicos acordes a su forma de trabajar y desarrollar su labor docente. La metodología basada en proyectos y rincones es una forma de entender la educación que respeta los procesos individuales de los alumnos/as dentro de un contexto donde se fomenta la participación y convivencia.

Este caso presenta aspectos comunes con las características del conocimiento práctico expresado por los distintos teóricos. El conocimiento práctico de la maestra muestra evidencias de teorías implícitas que influyen en la toma de decisiones y en el comportamiento en la acción. Hemos observado que el tiempo y los contenidos condicionan bastante, supone una preocupación para la maestra hasta el punto, por ejemplo, de reducir el tiempo en los rincones y dedicarlos a otras actividades más transmisoras.

Por otro lado, hay ocasiones en las que no se corresponde lo que la maestra desea ver en sus alumnos/as y lo que exige. Expresa que espera que sean autónomos y que aprendan de manera libre, que sean críticos... pero hay presencia de diversas actividades donde se les pide silencio, estar sentados y atender a las explicaciones de la maestra, parte quizás también de estas teorías implícitas o creencias que muestran o son consecuencias del largo proceso de socialización como estudiante (Korthagen, Pérez Gómez).

Las relaciones profesionales son un punto muy positivo e importante en la posible reconstrucción del pensamiento práctico, pues se comparten experiencias, ideas, formas de hacer y, en definitiva, la profesionalidad y las ganas de perfeccionarse.

Finalmente, la maestra tiene una actitud y unas reflexiones que apuntan a la reflexión continua de su pensamiento práctico. Por eso vemos multitud de ejemplos donde sus teorías proclamadas son teorías en uso, es decir, conoce aspectos dimensionales de su pensamiento práctico que en otros sujetos son inconscientes, lo que le lleva a modificar su práctica docente conforme a los principios y finalidades deseados según su profesionalidad. También, es consciente de muchas acciones que realiza que no se corresponden con lo que desea hacer y, contando con su motivación y su formación permanente, se prevé un cambio en su comportamiento.

Por último, espero que haya podido ejemplificar con este caso la complejidad del conocimiento práctico, la interrelación de los conocimientos pedagógicos con los valores, las emociones, las rutinas y otros elementos que están influyendo en la acción del docente. Por ello, es importante el desarrollo de estrategias y procesos de reflexión en la acción y post-acción que busquen alumbrar las partes tácitas inconscientes para el desarrollo y evolución del profesional docente.

CONCLUSIONES DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

Después de todo este largo proceso, considero necesario realizar unas reflexiones finales sobre lo que ha supuesto para mí este modesto trabajo de investigación, tanto en lo referente a contenido, proceso y resultados del estudio de caso, como a lo que ha cambiado en mí profesional y personalmente.

Al igual que otros contenidos dados en el máster, el pensamiento práctico ha supuesto un nuevo descubrimiento que ha ampliado y modificado muchos conocimientos relacionados con la Pedagogía. Cuando finalicé en junio de 2012 dicha licenciatura, era consciente de la relevancia del papel del docente en la educación en general y en la innovación en particular. Ahora que me he introducido en el estudio del pensamiento práctico he visto que esta idea es mucho más profunda de lo que intuía.

En muchos de los meses que he dedicado a esta investigación pensaba que el pensamiento práctico es algo caótico, prácticamente imposible de vislumbrar con claridad debido a la estrecha relación y a la interconexión de sus dimensiones, incluso me he cuestionado si sería capaz de poder terminar este trabajo. Pero poco a poco, gracias a las lecturas de los distintos autores (sobre todo las de Ángel Pérez), a las numerosas conversaciones sobre el tema con mi tutora Encarna Soto y con mi compañera de observaciones Ana Fátima, así como a el mismo proceso de análisis, he ido encontrando sentido y despejando las nubes que me impedían ver con claridad.

El análisis del conocimiento práctico de M. me ha llevado también a pensar en mí misma. Aún no he tenido el honor de trabajar como profesional de la educación, pero me he preguntado acerca de cuáles son mis valores, emociones, conductas y hábitos... cuáles son mis teorías implícitas aprendidas a lo largo de mi vida que intervendrán el día en que pueda contribuir en los procesos educativos de los ciudadanos, y cuando llegue ese momento espero poder poner en práctica las estrategias para descubrir y reconstruir mi conocimiento práctico.

Tengo la sensación de que podría haber enfocado el análisis de muchas otras formas, y espero que al final haya elegido la más correcta. También considero que hay posibilidades futuras de seguir trabajando, sobre todo por el interés que me ha despertado la temática como por la cantidad de información recogida. Es un caso muy rico que me hace pensar incluso en la definición de otros focos para estudiar en los que no me he podido detener en este trabajo como la lectoescritura constructivista, los rincones, el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y los proyectos de aula.

Me encantaría poder entrar de nuevo al aula de M. para ver qué está haciendo ahora y los cambios que está introduciendo, pues sé que, además de que es una persona reflexiva, la investigación en la que está participando del grupo HUM-311 le está ayudando a alumbrar su pensamiento tácito y a reconstruir su conocimiento práctico. Me permitiría ver algo más de ese proceso continuo de formación, si la maestra está consiguiendo cambiar aquellos aspectos que reconocía que no deseaba y cómo afecta al proceso de aprendizaje de los alumnos/as.

Antes de comenzar este trabajo ya había pensado en realizar los estudios de magisterio. Después de tener el privilegio de estar en el aula de M. observando y participando en la actividad del aula, relacionándome con los niños y niñas, estoy mucho más segura de que me gusta la enseñanza, me gustan los grandes retos como innovar, estando al pie del cañón aportando todo lo que esté en mi mano.

También he descubierto que la investigación cualitativa es apasionante. Me motiva a indagar en la compleja realidad y a buscar información que originan y modifican mis conocimientos. Es un auténtico proceso personal de aprendizaje que además puede beneficiar a otras personas, en especial a los implicados en la investigación. Se trata de un trabajo laborioso, minucioso, riguroso, exhaustivo... sin duda todo un reto para mí, ya que me gusta cuidar al detalle y cuestionar todo trabajo que hago. Surgen muchísimas dudas y reflexiones pero no es un inconveniente, pienso que da riqueza al proceso y que es una muestra de profesionalidad, una búsqueda de esa relación pensante, como decía José Contreras, y espero haber estado a la altura y contribuir con mi humilde aportación.

Estoy convencida de que este trabajo me ha ayudado a seguir desarrollando mi competencia de aprender a aprender. A continuación, termino con una reflexión personal que hace alusión a una lectura que define uno de los descubrimientos más importantes para mí, utilizando como metáfora una de mis principales aficiones:

Aún considero estoy en el principio del camino pero ahora sé que aprender a aprender es el camino hacia el tesoro de la educación³, un tesoro en sí mismo que nos abre los sentidos hacia la vida. La sensación que sentimos al descubrir esto es como oler una flor y captar su aroma, como dar un beso y sentir el amor, como encontrar la belleza en una canción y sentir cómo se te eriza el vello, en definitiva, como música para nuestros oídos.

³ Delors, J. (Ed.). (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid, UNESCO-Santillana.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, tengo que agradecer a la maestra que me haya abierto las puertas de su aula, dándome el privilegio de poder realizar las prácticas del máster y este trabajo fin de máster, permitiéndome observar su labor docente y participar en la actividad del aula, compartiendo además conmigo sus inquietudes y necesidades.

No puedo olvidar mencionar a sus pequeños alumnos y alumnas que me han recibido un día tras otro con todo su cariño, sin duda conquistando mi corazón con sus comentarios ingeniosos y sus encantos infantiles, y sus familias que sin sus consentimientos este trabajo no se hubiera podido realizar. En especial, a esa madre que se detuvo a hablar conmigo en un encuentro fortuito en las inmediaciones de la escuela. También agradezco a la dirección del centro y al resto de docentes su atención y respeto.

Otra persona imprescindible ha sido Encarna Soto Gómez, mi tutora, quien me ofreció la posibilidad de conocer a la maestra y me propuso hacer este trabajo sobre el pensamiento práctico dándome muchas facilidades y consejos, contestando a mis numerosos correos, estando a mi disposición cada vez que lo he necesitado, e iluminando las sombras del camino.

A Ángel Pérez Gómez por sus publicaciones y al grupo de investigación HUM-311, dirigido por él, por permitirme el acceso a sus documentos (la información más actual sobre el tema), ver de cerca cómo trabaja un equipo de investigación a la vanguardia educativa. También me ha ayudado conocer a Ana Fátima Becerra Mena, investigadora del grupo HUM-311 y mi compañera en las observaciones (y una amiga), que siempre ha estado dispuesta a aconsejarme y que se ha preocupado por mí.

A los profesores y profesoras del máster por lo que me han aportado a lo largo del curso. Me he acordado mucho de las explicaciones y comentarios de Miguel Ángel Santos, Kiko Murillo y Miguel Sola, pues me han dado las claves para desarrollar este trabajo de investigación.

Por último y no menos importante, doy las gracias a los compañeros y compañeras del máster, ahora nuevas amistades, porque juntos este trayecto ha sido menos pedregoso y más divertido; y a mi familia porque sin ellos esto no sería posible. Gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. [The ecology of human development: experiments by nature and desing.]. Barcelona: Paidós. ISBN: 8475094449

Contreras, J. (1997). Capítulo V. El docente como profesional reflexivo. *La autonomía del profesorado* (pp. 76-97). Madrid: Morata.

Contreras, J. (Agosto, 2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 68, 61 - 81. ISBN: 0213-8646

Contreras, J. (Marzo, 2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad. *Cuadernos De Pedagogía*, 311, 61 - 65.

Elliot, J. (Agosto, 2010). El "estudio de la enseñanza y del aprendizaje": Una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 68, 223-242.

Gimeno, J., & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno, J., & Pérez Gómez, A. I. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. ISBN: 0210-3702

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Nueva York: Routledge.

Korthagen, F. (Agosto, 2010). La teoría, la práctica y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 68, 83 - 101. ISBN: 0213-8646

Novara, D. (2003). 5. Necesidad del conocimiento propio. El método de las biografías educativas en la formación docente. *Pedagogía del saber escuchar: Hacia formas educativas más democráticas y abiertas* (pp. 81). Madrid: Narcea.

Pérez Gómez, A. I. (coord.). (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

Pérez Gómez, A. I. (Agosto, 2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 68, 37 - 60. ISBN: 0213-8646

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-683-2

Rivas Flores, J. I. (coord.). (2000). La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento profesional. *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (pp. 73-79). Archidona Málaga: Aljibe. I.S.B.N.:84-95212-74-9

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN: 8475097308

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós. ISBN: 84-493-0556-X

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 9(2) ISSN-e 1138-414X

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella Trans.). (5ª ed.). Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-422-7

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista De Educación*, 277, 43-53.