



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preguntándome por los saberes base de una maestra de Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO/MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTOR/A: Natalia Cardeñoso Casado

TUTOR/A: Marcelino Juan Vaca Escribano

Palencia. 2015

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objeto la búsqueda de saberes base en torno a cuatro campos de contenido recurrentes en la labor diaria de un maestro/a en Educación Infantil: la organización de la vida escolar, los ambientes educativos, el desarrollo y aprendizaje del alumnado, y la relación con las familias. En este sentido, el análisis de historias escolares acaecidas durante el Practicum II, y su posterior confrontación con lo recogido en el marco teórico se constituyen como las estrategias utilizadas para lograr ese propósito.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, saberes base, organización de la vida escolar, ambientes educativos, desarrollo y aprendizaje del alumnado, relación con las familias.

ABSTRACT

The present work aims to search basic knowledge around four recurrent content field, in the daily work of a school teacher: Organization of school life, educational environments, development and learning of pupils and relationships with their families. In this sense the analysis of school stories occurred during the Practicum II and its subsequent confrontation with what is in the framework contained are established as the strategies used to achieve this purpose.

KEYWORDS: Childhood education, basic knowledge, organization of school life, educational environments, development and learning of pupils, relationships with families.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	- 4 -
2. JUSTIFICACIÓN.....	- 8 -
2.1. LEGISLACIÓN EN MATERIA EDUCATIVA.....	- 9 -
2.2. COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	- 11 -
3. OBJETIVOS	- 13 -
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	- 14 -
4.1. ORGANIZACIÓN DE LA VIDA ESCOLAR: CONTINENTE, CONTENIDO O POSIBILIDAD.....	- 14 -
4.2. AMBIENTES EDUCATIVOS: MÁS ALLÁ DE LA APARIENCIA.....	- 17 -
4.3. DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL ALUMNADO: UN MUNDO POLIÉDRICO.....	- 20 -
4.4. LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS: TODO ES MÁS QUE LA SUMA DE SUS PARTES.....	- 22 -
4.5. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	- 23 -
5. METODOLOGÍA/DISEÑO	- 27 -
5.1. OBTENCIÓN DE DATOS	- 27 -
5.2. CATEGORIZACIÓN Y ELABORACIÓN DE RELATOS.....	- 28 -
5.3. RELATOS ELABORADOS Y SU TRATAMIENTO	- 30 -
5.3.1. Relato elaborado 1	- 30 -
5.3.2. Relato elaborado 2.....	- 34 -
5.3.3. Relato elaborado 3.....	- 36 -
5.3.4. Relato elaborado 4.....	- 38 -
6. APRENDIZAJES OBTENIDOS	- 39 -
7. CONCLUSIONES	- 42 -
8. ALCANCE DEL TRABAJO Y NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN	- 44 -
9. LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 45 -

“La rayuela se juega con una piedrecita que hay que empujar con la punta del zapato. Ingredientes: una acera, una piedrecita, un zapato y un bello dibujo con tiza, preferentemente de colores. En lo alto está el Cielo, abajo está la Tierra, es muy difícil llegar con la piedrecita al Cielo, casi siempre se calcula mal y la piedra sale del dibujo. Poco a poco, sin embargo, se va adquiriendo la habilidad necesaria para salvar las diferentes casillas (rayuela caracol, rayuela rectangular, rayuela de fantasía, poco usada) y un día se aprende a salir de la Tierra y remontar la piedrecita hasta el Cielo, hasta entrar en el Cielo, lo malo es que justamente a esa altura, cuando casi nadie ha aprendido a remontar la piedrecita hasta el Cielo, se acaba de golpe la infancia y se cae en las novelas, en la angustia al divino cohete, en la especulación de otro Cielo al que también hay que aprender a llegar. Y porque se ha salido de la infancia se olvida que para llegar al Cielo se necesitan, como ingredientes, una piedrecita y la punta de un zapato”.

Julio Cortázar “Rayuela”

1. INTRODUCCIÓN

El punto de origen del presente trabajo se ubica en mi proceso formativo como maestra en Educación Infantil. Concretamente, responde a una necesidad personal por reflexionar sobre los saberes básicos de ciertos núcleos de interés, que han ido captando mi atención a la largo de este trayecto de aprendizaje. En este sentido, para que el lector comprenda más claramente qué es lo que quiero decir, a continuación presento un escrito denominado “evocando”, con el que traigo a la memoria un constante proceso de preguntas a las que he intentado dar una respuesta; y además, recojo el proceso de identificación de los pilares temáticos a los que quiero acercarme en este Trabajo Fin de Grado.

Evocando...

Hace 4 años comenzó mi andadura formativa en la Universidad; concretamente, en la titulación de Grado en Educación Infantil. A este respecto, Ferry (1990) entiende la formación como un “trayecto” en el que el sujeto tiene la oportunidad de participar en múltiples experiencias, mientras interactúa con distintos ámbitos de conocimiento y personas; y además señala, que todas las vivencias son “formativas” y por ende, se vuelve imposible entender la preparación profesional desde una sola.

Bien, pues retomando las singularidades de mi propio sendero, los años de carrera los he visto a través de luces y sombras, los he paladeado a bocados dulces y salados; y mientras en mí, se iba asentando una sedimentación de saberes de carácter teórico-práctico-reflexivo. Estos canales de aprendizaje aparte de nutrirme personal y profesionalmente, se han erigido como fuente de numerosos interrogantes; preguntas que han tenido orígenes diversos como el miedo, la incertidumbre o el deseo. Según Escobar (1990):

El acto de interrogar, de preguntar, es inherente a la naturaleza humana. Expresa la curiosidad por conocer, por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro, y por ello la pregunta implica riesgo. (p. 17)

Asimismo, estas cuestiones también han ido transformándose, construyéndose y derribándose, con el devenir de los años y de las experiencias vividas. Las diferentes asignaturas cursadas me abrían focos de atención concretos: sobre los aspectos más didácticos y metodológicos de la profesión, *¿por qué?* o *¿cómo?*; sobre elementos organizativos de la vida escolar, *¿cuándo?* o *¿dónde?*; o sobre cuestiones que tenían que ver

con el desarrollo evolutivo del individuo, ¿para quién? o ¿por quién?; entre otras. Preocupaciones que, a veces me costaba poner nombre, que en otras ocasiones he podido contestar; y que en última instancia, se han transformado en compañeras de viaje en el proceso de construcción de mi identidad profesional como docente: ¿qué maestra quiero ser? o ¿cuáles deben ser mis intereses y preocupaciones básicas?

Con la mochila cargada de saberes y de divagaciones sobre supuestos, pasé a formar parte de una realidad educativa concreta, había llegado el “Practicum I”. Imbernon (2001) expone, que cuando se produce una oportunidad de interacción entre conocimiento profesional y contexto educativo, las singularidades del primero se complementan con un sinfín de matices, que no era viable predecir en escenarios idealizados. En este sentido, aquella experiencia me sirvió como espejo, donde las preocupaciones que previamente habían despertado se reflejaban con distintas lecturas; hecho que pude percibir, en los escritos y tareas¹ realizadas en mi primer periodo de prácticas en un centro escolar.

EXTRACTOS DEL DIARIO DE CAMPO

26/Noviembre/2013

Llevo varios días en la Escuela, pero todavía me cuesta encontrar el ritmo. Noto que los niños y niñas danzan en el devenir diario, mientras yo sigo aprendiendo los pasos de la coreografía de las distintas situaciones. Las rutinas que yo no tengo asimiladas me llevan a sobrevivir; sin embargo, para ellos/as son verdaderas oportunidades de expresión. Resulta fascinante ver que hay 25 maneras distintas de ponerse el babi, la situación es la misma, ellos/as no. Esto me lleva a preguntarme ¿qué tipo de rutinas?, ¿cómo insertar éstas en el aula?, etc.

Meses después, y con más preparación formativa en la facultad, me veo inmersa en el “Practicum II”. Oportunidad de aprendizaje en la que me volvieron a solicitar una serie de tareas, con la intención de dar un sentido vertebrado de ida y vuelta a lo vivido en la Universidad y en la Escuela. No obstante, en este último periodo de prácticas además de realizar los tres informes pertinentes y llevar a cabo mi diario de campo, elaboré un “Diario Corporal Docente” y “Reflexiones Semanales”. Para situar al lector en la naturaleza de ambos cometidos cabe señalar, que el “Diario Corporal Docente” era un espacio de encuentro introspectivo, en el que narraba de manera sistemática mi cuerpo como maestra atendiendo fundamentalmente a cuatro ejes de contenido: las relaciones personales y el

¹ Las tareas oficiales estaban constituidas por tres informes: “Informe de Contexto”, “Informe de Docencia” e “Informe Final”. Pero además, a título personal llevaba a cabo un diario de campo.

ámbito emocional, la salud, el acto comunicativo verbal y no verbal, y la construcción del “yo corporal”.

Por su parte, la actividad designada “Reflexiones semanales” se erigía como un recurso en el que desde un proceder “autónomo”, podía reflejar las situaciones significativas que sucedieran o identificara en la realidad educativa concreta en la que me encontraba inmersa. Fue en el acontecer de esta tarea, cuando me di cuenta de que los procesos de reflexión los desarrollaba por núcleos temáticos y volvía a repetirse el ciclo: aparecían preocupaciones sobre la vida en la escuela que materializaba en interrogantes como: *¿por qué me inquieta esto?, ¿me debe interesar esto como maestra de Educación Infantil?, o ¿algún compañero/a también mirará hacia estas cuestiones?*

Ahora, en la tesitura académica de elaborar el TFG, me propongo reorientar algunas de las inquietudes, mencionadas con anterioridad, en la siguiente expresión general “*qué saberes base debería poseer para que el alumnado pueda ser, estar, hacer y aprender en el aula todos los días*”. Sin embargo, al pensar en la complejidad inherente a todo el proceso educativo, me doy cuenta de que abarcarlo por completo con cierto sosiego y rigor, se convertiría en una tarea casi imposible, teniendo en cuenta las características de este trabajo; por lo que me veo en la necesidad de concretar el campo de estudio.

Para ello, con una visión renovada, decido reencontrarme con mis “Reflexiones semanales”. Lo primero que observo al analizar los escritos, es que contienen un amplio abanico de contenidos: *familias, relación y participación; autonomía; el horario del alumnado; tiempo del profesorado; espacios y materiales; las rutinas; trabajar con el método de una editorial; las salidas como situación educativa; el grupo aula y sus relaciones; las tutorías con el alumnado, el mundo de las emociones; figura tutora/especialista; las despedidas en la escuela; el reconocimiento al alumnado y los ambientes de aprendizaje*. Sin embargo, al recorrer el texto línea a línea y también transversalmente, me doy cuenta de que algunas cuestiones aparecen en más de una ocasión, como el “horario”, los “materiales”, el “método de editorial” y las “familias”; y que otras, han sido materia de numerosos diálogos con mi tutora del centro escolar y con compañeros/as de prácticas: las “rutinas”, la “organización espacial”, la “autonomía del alumnado” y los “ambientes de aprendizaje”.

Después de comprobar que el repertorio abordado seguía siendo demasiado extenso y podía alejarme de lo sustancial, valoré la posibilidad de realizar un análisis para intentar reorganizarlo y reducirlo. Los criterios que utilicé en esta reestructuración temática fueron los siguientes:

- que tuvieran una naturaleza más global; y por ende, pudieran acoger a otras cuestiones más concretas.
- que aparecieran en mis reflexiones de manera repetida, síntoma de curiosidad y atracción.
- que una maestra en ejercicio, como mi tutora, también los apreciara como relevantes por su recurrencia en el aula.

Todo este proceso ha tenido como resultado, cuatro campos de estudio sobre los que voy a pivotar para buscar saberes base: *la organización de la vida escolar, los ambientes educativos, el desarrollo y el aprendizaje del alumnado y la relación con las familias.*

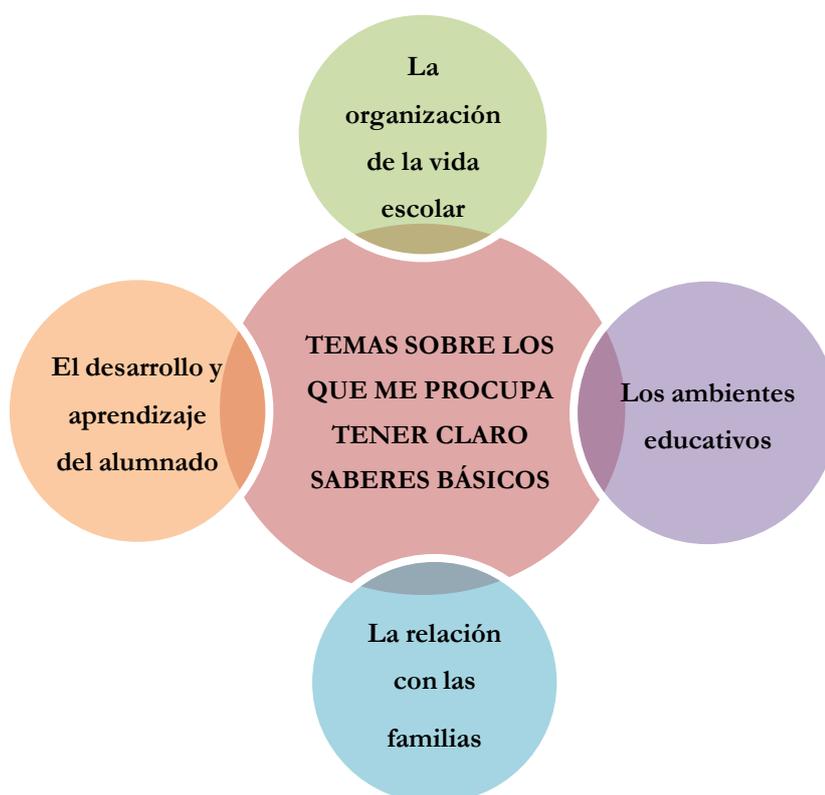


Figura 1: Núcleos de interés finales sobre los que girará la búsqueda de saberes

A partir de las siguientes líneas, el lector se va a encontrar a grandes rasgos la estructura que dota de cohesión y coherencia el documento que tiene entre manos.

El capítulo de la **justificación**; es aquel en el que no solo aterrizo en el campo de estudio de una forma más directa; sino que explico las razones por las que merece la pena abordar el contenido. Para ello, relaciono el tema con dos fuentes de referencia principales:

normativa en materia de educación, y competencias del Título de Grado en Educación Infantil.

Como resulta evidente pensar, la construcción de este TFG se plantea un compendio de **objetivos**, que me permiten la incursión y búsqueda de saberes base, a los que recurro para evitar dispersarme en el alcance de mis propósitos.

Seguidamente, se dispone el apartado **fundamentación teórica**, epígrafe en el que vuelco la consiguiente revisión bibliográfica; es decir, es un espacio donde se muestra como diversos autores/as abordan la idiosincrasia de los núcleos de preocupación y me acercan desde lo teórico a los saberes base.

Asimismo, el texto prosigue con **metodología/diseño**, lugar en el que explico cómo el uso de relatos escolares y su análisis, se erigen como los recursos que me permiten extraer una serie de resultados más contundentes con respecto al tema. Para ello, hago uso de una estrategia procesual de acción-reflexión.

Acto seguido, el lector se encontrará con el epígrafe denominado **aprendizajes obtenidos** donde presento de una manera resumida y elaborada dónde me ha llevado el proceso metodológico; se podría decir, que manifiesta los enclaves más significativos y relevantes de cada tema de interés.

Y por último, en el apartado designado **conclusiones**, dilucido el grado de consecución de los objetivos iniciales y expongo abiertamente los saberes base identificados en torno a los núcleos de interés. Además, en estrecha vinculación con esa sección hay otra donde insinúo **nuevas líneas de indagación**.

2. JUSTIFICACIÓN

El contenido de este trabajo, como ya he adelantado en el epígrafe anterior, ha surgido de un interés propio por ahondar en preocupaciones acontecidas a lo largo de mi formación, anexionadas a los saberes básicos que un maestro/a debería poseer.

Para corroborar si los temas identificados (organización de la vida escolar, ambientes educativos, desarrollo y aprendizaje del alumnado y las familias) son pertinentes en el quehacer docente, llevaré a cabo un ejercicio de confrontación con dos recursos de

referencia concretos: la legislación en materia educativa², y las competencias del Título de Grado en Maestro/a en Educación Infantil.

2.1. LEGISLACIÓN EN MATERIA EDUCATIVA

La **ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil** (B.O.E., 2008), expresa sobre la organización de la vida escolar en su artículo 13 que:

El horario de Educación infantil se entenderá como la distribución en secuencias temporales de las actividades que se realizan en los distintos días de la semana, teniendo en cuenta que todos los momentos de la jornada tienen carácter educativo.

La programación de dichas actividades respetará el carácter globalizador de la propuesta pedagógica, la distribución integrada de las áreas y los ritmos de actividad y descanso de niños y niñas. (p. 1018)

Asimismo, las páginas pertenecientes al texto curricular comunitario; **DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo en la Comunidad de Castilla y León**, exponen una serie de principios metodológicos donde los temas de interés que quiero abordar en el trabajo, pueden verse reflejados de la siguiente manera:

- Ambientes educativos:

La legislación deja entrever lo fundamental del ambiente, señalando como condiciones claves que sea “lúdico, agradable y acogedor, [...] para que el alumno se sienta a gusto y motivado, aprenda en un clima de afecto y seguridad, mejore en independencia y autonomía, construya su identidad y se sienta aceptado y valorado” (B.O.C. y L., 2008, p. 9).

De manera concreta, este texto también hace alusión al espacio sobre el que expone, que “los planteamientos metodológicos en la distribución y utilización del espacio, [...], exigen una planificación que dé respuesta a las intenciones educativas” (B.O.C. y L., 2008, p. 9). Argumento que vuelve a puntualizar al destacar, que en la disposición del aula han de valorarse los siguientes aspectos:

² La legislación recogida es la que se encuentra vigente para la etapa de Infantil en los centros escolares.

[...] la creación de espacios estéticamente agradables, que cubran las necesidades de movimiento de los niños; espacios en los que se puedan relacionar en gran grupo y en grupos pequeños y que a la vez posibiliten la actividad individual, la actuación autónoma, el intercambio de ideas, el desarrollo de estrategias de investigación y descubrimiento y en el que puedan satisfacer la curiosidad, comprobar, construir e inventar. (p. 8)

En lo referente a los materiales, la normativa señala que han de escogerse en base a “su calidad, sus características, posibilidades de acción y de transformación” (B.O.C. y L., 2008, p. 9); recalando como un factor indispensable su disposición, para que resulten “fácilmente accesibles, manipulables y contribuyan al desarrollo global de las capacidades del alumnado” (B.O.C. y L., 2008, p. 9).

- Aprendizaje y desarrollo del alumnado

En lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje este marco ley sostiene, que “cualquier decisión que se tome en este sentido debe responder a una intencionalidad educativa clara” (B.O.C. y L., 2008, p. 8). Y además añade que:

Para que exista una buena relación entre el acto de enseñar y el hecho de aprender es necesario proponer fórmulas diversas de actuación ajustada al contexto donde se desarrolla la acción y fundamentada en el conocimiento de las características psicológicas, de los procesos madurativos y los procesos de aprendizaje del niño. (p. 8)

Por último, este reglamento se hace eco de la influencia que los vínculos afectivos tienen en las distintas situaciones de aprendizaje, manifestando que deben producirse “relaciones de confianza entre el maestro y el grupo de alumnos, junto con una educación en valores que potencie la convivencia y la igualdad entre niñas y niños en estas primeras edades, es decisivo” (B.O.C. y L., 2008, p. 9).

- La relación con las familias

Con respecto a la familia, este texto legal sostiene que:

Es imprescindible establecer una relación basada en la comunicación y el respeto mutuo con el fin de unificar criterios en la educación, intercambiar información sobre los avances y dificultades, conocer distintos modos de aprendizaje y facilitar la colaboración en la actividad escolar. (p. 9)

Además, en sus líneas también aborda que la coherencia en la relación escuela-familia es un componente imprescindible, para que el alumnado disponga de “referentes claros y sin contradicciones y para que ganen en autonomía, seguridad y satisfacción” (B.O.C. y L., 2008, p. 9). Idea que finaliza al desatacar como necesidad, “que las familias tengan una información precisa y periódica sobre el progreso de sus hijos y sobre la programación escolar, para que puedan colaborar de manera coordinada con el centro en la educación de los niños” (B.O.C. y L., 2008, p. 9).

2.2. COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Desde el marco legislativo universitario el tema abordado el en presente Trabajo Fin de Grado también merece la pena, al entrar en concomitancia con una serie de competencias generales que se me exigen como estudiante de Grado en Maestro/a en Educación Infantil, recogidas en el **REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales:**

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y la comprensión para la aplicación práctica de:
 - Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - Ser capaz de responder, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
 - Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifiquen la toma de decisiones en contextos educativos.

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
 - La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
 - La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
 - El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Finalmente, y sin dejar de lado el punto de vista legislativo, el contenido de este documento también presenta vinculaciones con una serie de competencias específicas, articuladas en módulos y materias, que se encuentran declaradas en la **ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil:**

A. De Formación básica:

- *Organización del espacio*
 - Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.
 - Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.
 - Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.

- *Observación sistemática y análisis de contextos*
 - Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en Educación Infantil.
 - Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

C. Practicum y Trabajo Fin de Grado.

- *Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado*
 - Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
 - Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
 - Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
 - Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
 - Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal que me he propuesto alcanzar con la elaboración del presente Trabajo Fin de Grado, está vinculado a una pregunta que ha aparecido de manera recurrente a lo largo de mis estudios, y que sigue en constante transformación en mi proceso formativo.

- Identificar y tomar el pulso a los saberes base de los que debe estar dotado un maestro/a en Educación Infantil.

Sin embargo, por las limitaciones y concreciones del trabajo elaborado, en la finalidad expresada con anterioridad los saberes base buscados se han concretado en torno a:

- La organización de la vida escolar.
- Los ambientes educativos.
- El desarrollo y aprendizaje del alumnado.
- La relación con las familias.

Por último, la significación que la elaboración de esta tarea académica va a suponer en mi construcción como maestra de Educación Infantil en formación inicial, lo materializo en el siguiente objetivo general:

- Dar continuidad al bagaje previo en la elaboración del Trabajo Fin de Grado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de este epígrafe se recogerá y desarrollará terminología específica, que ayude a la comprensión de lo que busco indagar con la elaboración de este Trabajo Fin de Grado.

4.1. ORGANIZACIÓN DE LA VIDA ESCOLAR: CONTINENTE, CONTENIDO O POSIBILIDAD

El tiempo es una magnitud que siempre ha fascinado a la humanidad; tanto es así, que su estudio ha sido objeto de interés de múltiples campos de conocimiento como la Física, la Filosofía, la Psicología o la Historia.

Algo semejante sucede en la Escuela, donde lo temporal también ha avivado la curiosidad de numerosos autores/as, quienes han intentado acercarse desde diferentes miras, generando sobre ello una lectura caleidoscópica. Bernal (2007) sostiene que en el campo de la educación el tiempo debe entenderse como “un recurso totalmente diferente a los demás, ya que es atípico, inexorable, indispensable, no elástico e insustituible” (p. 38). Por su parte, Husti (1992) se muestra más contundente al manifestar, que “la planificación del tiempo escolar es el punto neurálgico de la modernización de la enseñanza” (p. 282); idea que también es compartida por Hargreaves (1992) cuando afirma que:

El tiempo estructura la labor de enseñar y, a su vez, es estructurado por ella. Por esta razón, el tiempo es más que una pequeña contingencia de organización que inhibe o facilita los intentos de la dirección de provocar cambios. Su definición o su imposición forman parte del auténtico corazón del trabajo del profesor y de la política y la percepción de los que administran ese trabajo. (pp. 31- 32)

Por otro lado, en esta aproximación al tiempo en la escuela Lázaro (2000) da un paso más allá y declara, que éste se manifiesta en tres dimensiones distintas: *institucional*, *personal* y *cultural*. Desde la primera lectura, lo temporal se erige como una magnitud homogénea y preestablecida por agentes externos; por otro lado, pluralidad es lo que define la perspectiva personal, pues supone la convergencia de varios tiempos escolares (docente, discente o equipo directivo, entre otros); y por último, el tiempo también tiene matices culturales, al acoger experiencias comunes al conjunto de la comunidad.

Sin embargo, Rodríguez (2009) entiende que el tiempo escolar se revela como: *tiempo objetivo*, magnitud física y medible de carácter externo; y *tiempo subjetivo*, de naturaleza personal, vinculada a interiorización que cada individuo hace de su vivencia.

No obstante, más allá de definiciones y categorizaciones sobre el tiempo, también se ha elaborado literatura que atiende el aspecto específico de su gestión y administración en los centros escolares, hecho que quizás trascienda de manera más significativa a una parte del quehacer docente. De acuerdo a esta consideración, Escolano (1992) manifiesta que dejando a un lado el cómputo global de la escolaridad obligatoria, en el marco contextual de las instituciones el tiempo se materializa principalmente en dos niveles: los calendarios y los cuadros de horario. A su vez, en estos estratos organizativos pueden identificarse esquemas de tiempo medios y cortos referidos a los cursos y los días, que de igual modo se desglosan en otras fracciones subordinadas como el trimestre, la semana, las sesiones o las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

El planteamiento antes reflejado adquiere una magnitud más sustancial, cuando la disposición elegida puede entenderse como seña de identidad, “la organización de los tiempos educativos refleja unos supuestos psicopedagógicos, una jerarquía de valores, unas formas de administrar la escuela, en definitiva una cultura escolar” (Viñao, 1998, p. 130 citado en Vaca y Varela, 2008).

Por otro lado, Gimeno (2008) pone de manifiesto que:

La planificación y gestión de la educación se hace desde la perspectiva física del tiempo; la realidad de los resultados de la misma- nos referimos a los que son realmente las huellas de los aprendizajes que permanecen- no podrían ser entendidos si no vemos al tiempo de la educación como vivencia. (p. 11)

Sin embargo, si la gestión de lo temporal de los centros fluctúa principalmente sobre del tiempo físico, parece inevitable preguntarse si habrá repercusiones en los procesos de aprendizaje, al caerse del cuadro de horario lo biológico y vivencial del sujeto. En vista de lo anteriormente comentado, Asensio (1993) deja entrever que:

Fatiga, memoria, atención, ansiedad, maduración [...] son factores que dependen de la correcta armonización de los ritmos a los que se hallan sometidos los individuos y que se reflejan de manera decisiva en el aprendizaje y en el comportamiento de éstos. (p. 90)

Pensamiento que también es compartido por Husti (1992), cuando expone que:

Amontonar las horas para construir la jornada y repetir las semanas idénticas para organizar el año escolar no son los procedimientos adecuados para crear ese «todo» nuevo, esas entidades específicas, desde el punto de vista pedagógico, biológico, psicológico y social, que la jornada y el año escolares deberían ser. (p. 277)

Para esta autora, la estructuración horaria debería caracterizarse por su “movilidad”, asentándose sobre los pilares de:

- *variabilidad* de la extensión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, derrocando la hora como parámetro fijo de duración.
- *diversidad* en los ritmos, para rehuir de la sistematización de los contenidos y crear conexiones entre los distintos ámbitos de conocimiento que el alumnado aborda de manera simultánea.
- *alternancia* de tempos atenuados y acentuados.

Esta preocupación porque la disposición temporal no se centre únicamente en el aspecto objetivo y medible, también la recoge Assmann (2002) cuando expone que:

El tiempo de la escuela sólo se transforma en tiempo pedagógico cuando su transcurso crea un espacio y un ambiente organizativo propicio a las experiencias de aprendizaje. La temporalidad pedagógica no se debe medir sólo de modo cronológico en horas, días,

meses y años, sino como tiempo vivo que se evalúa por sus resultados de fruición, de "curtición" del surgir de experiencias de aprendizaje. (p. 223)

Finalmente, Escolano (1993) apunta que para abandonar la lectura física del tiempo es necesario apostar por la metamorfosis de las formas de programación y metodologías, las relaciones entre profesorado, y entre ese colectivo y el alumnado.

4.2. AMBIENTES EDUCATIVOS: MÁS ALLÁ DE LA APARIENCIA

En su origen, el término "ambiente" no estaba relacionado con mundo de la Educación. Fue acuñado a principios del siglo XX en Geografía, para intentar discriminarlo del concepto "medio", que solamente hacía referencia a los elementos físicos del espacio, dejando a un lado las interacciones que el ser humano realizaba en él (Raichvarg, 1994, citado en Duarte, 2003).

No obstante, y una vez incorporado al ámbito educativo, el concepto ambiente de aprendizaje ha seguido presentando diversas lecturas y conceptualizaciones. Viesca (s.f.) lo define como:

[...] un complejo tejido de elementos, en el cual existe y se desarrolla el sistema de aprendizaje, cuyo objetivo es generar mejores relaciones educativas, ya sea entre personas, con instrumentos, con el currículo, con las personas respecto a sí mismas, y en general con todo el entorno, y en ejes tanto físicos y espaciales como históricos y sociales. (pp. 205-206)

Por su parte, Ospina (1999, citado en Duarte, 2003) complementa la idea anterior defendiendo, que es necesario la recreación y la reflexión diaria del ambiente, pues sólo de esta manera se protege la singularidad y con ésta, lo valioso de la vida en relación.

De todo lo anteriormente recogido puede extraerse, que el ambiente de aprendizaje al surgir en interacción, es un ente dinámico. A este respecto, De Pablo y Trueba (1994) sostienen que "el ambiente ha de cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambiamos nosotros, los adultos, y el entorno en el que todos estamos inmersos" (p. 9).

En esta línea de pensamiento, Iglesias (2008) expone que es un sistema articulado por cuatro variables:

- *Física*: relacionada con la lectura más rigurosa de la apariencia física del espacio y sus características estructurales, en la que además se incluyen los objetos y su organización.
- *Funcional*: referida a la manera en la que se emplea el espacio, el cometido que se le otorga, y la tipología de actividad desarrollada en él.
- *Temporal*: vinculada a la estructuración del tiempo y los instantes en los que el espacio va a ser utilizado. En esta dimensión, también se incluye el “ritmo” con el que se desarrollan las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- *Relacional*: asociada a los procesos de interacción que se originan en el aula, entendidos desde ámbitos como: los medios de acceso a los espacios, la normativa de los lugares y su proceso de acuerdo, los tipos de agrupaciones que lo utilizan y la participación docente en los distintos escenarios y actividades, entre otras.

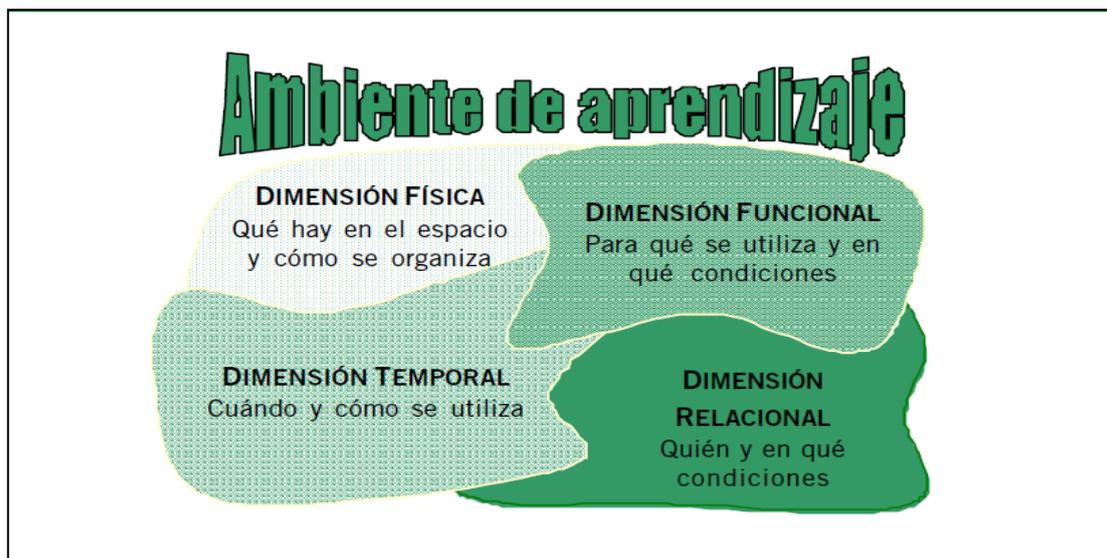


Figura 2: Dimensiones del ambiente de aprendizaje (Iglesias, 2008, p. 52)

Por su parte, y continuando con los elementos fundamentales que participan en el ambiente de aprendizaje, Otálora (2010) además añade que:

[...] implica, en primer lugar, al agente educativo que lo propone y a los aprendices que participan en él. Un ambiente de aprendizaje siempre es generado y organizado por un agente educativo para uno o más educandos. Se denomina agente educativo a quien

intencionalmente plantea el conjunto de actividades, acciones y formas de intervención dirigidas a la consecución del objetivo de aprendizaje por parte de los aprendices. El “agente educativo” es la forma genérica para designar a “quien” diseña y dirige la actividad educativa, y los “aprendices” o “educandos” son “quienes” aprenden y se desarrollan. Por lo tanto, el agente educativo no siempre es un profesor y los aprendices no siempre son los niños de una escuela. (p. 74)

Desde esta perspectiva parece lógico pensar, que el ambiente de aprendizaje no puede entenderse como una consecuencia azarosa, sino que su aparición es fruto de un conjunto de decisiones previas. En este sentido, Loughlin y Suina (2002) defienden que el profesorado ha de llevar a cabo las siguientes tareas para de crearlo:

- *Organización espacial*: supone la delimitación de escenarios en los que se desarrollen las distintas situaciones de aprendizaje, a través de la colocación de mobiliario y la provisión de zonas de tránsito. En este punto, Zabalza (2001) añade como un aspecto clave para una Educación Infantil de calidad, que los espacios sean “amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados (fácilmente identificables por los niños/as tanto desde el punto de su función como de las actividades que se realizan en ellos” (p. 50).
- *Dotación para el aprendizaje*: implica un proceso de selección, recopilación y confección de materiales; así como una reflexión sobre el momento y el escenario en el que incluir dichos recursos. Concretamente, polivalencia y diversidad son las cualidades que Zabalza (2001) considera que deberían poseer los medios de un aula.
- *Disposición de los materiales*: referida a la ubicación y exposición en el espacio de los materiales que median en el aprendizaje, para que el alumnado acceda y haga uso de ellos con el fin de que se sucedan acontecimientos plurales. Según De Pablo y Trueba (1994), “una cuidada organización y disposición de los materiales ayuda al aprendizaje, a la relación entre los niños y a la adquisición de autonomía y de otros valores, actitudes y normas” (p. 132).
- *Organización para propósitos especiales*: puesta en práctica por parte del docente de todo su saber “ambiental”, con la intención de elegir los ajustes óptimos que van en pos de atender las necesidades del alumnado, y los propósitos de aprendizaje.

Por lo tanto, hablar de “ambiente” en el ámbito escolar no sólo conlleva que se valore y transforme el espacio físico y los recursos materiales; sino que también implica el

replanteamiento de proyectos educativos, y de los procesos de relación de sus protagonistas.

4.3. DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL ALUMNADO: UN MUNDO POLIÉDRICO

A lo largo de la historia los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido fuente de numerosas interpretaciones y análisis, al erigirse como uno de los principales núcleos de interés de la investigación y de las prácticas didácticas. Este panorama ha tenido como resultado un amplio espectro de teorías, que han sido clasificadas y organizadas de múltiples modos.

No obstante, para llevar a cabo un recorrido global y sintético sobre la concepción del aprendizaje en el siglo XX, Mayer (2002) propone tres metáforas: *aprendizaje como fortalecimiento de una respuesta, aprendizaje como adquisición de conocimientos, y aprendizaje como construcción de conocimiento.*

Aprendizaje como fortalecimiento de una respuesta

El aprendizaje como fortalecimiento de una respuesta fue el modelo de relevancia durante la primera mitad del siglo XX, íntimamente conectado a las teorías de corte conductista. Bajo este supuesto, el acto de aprender es entendido como un proceso mecánico y repetitivo de asociación estímulo (E) y respuesta (R); de manera que, “la conducta humana está determinada por la aplicación reiterada de un estímulo determinado, para así obtener una respuesta predeterminada” (Casassus, 2002, p. 57)

Según A. I. Pérez (1993), los procesos de enseñanza adscritos a este enfoque son definidos como:

[...] una tecnología que prepara las contingencias, las características del contexto y las peculiaridades de cada situación, y regula la administración de refuerzos. No hay variables endógenas, internas, solo hay una organización estudiada del escenario, de forma que cada componente juegue su papel y en cada momento actúe el reforzados apropiado. Ello implica que las conductas complejas deben diseccionarse en unidades mínimas constituyentes, ordenando cuidadosamente las mismas en función de su secuencia jerárquica. (p. 39)

Asimismo, desde esta posición el docente tiene el cometido de proporcionar feedbacks a través de refuerzos y castigos, con la intención de establecer y modificar la conducta del aprendiz; mientras que el alumnado, es valorado como un sujeto pasivo poseedor de un repertorio conductual supeditado a la experiencia, donde las respuestas adecuadas suponen un refuerzo automático, y las incorrectas acaban por ser debilitadas y/o eliminadas (Beltrán, 1999).

Aprendizaje como adquisición de conocimiento

La concepción del aprendizaje como adquisición de conocimientos fue la perspectiva predominante entre los años 50 y 60. Este enfoque defiende la idea de que el acto de aprender surge, cuando una persona culta transfiere conocimiento a otro sujeto con menor formación. En este sentido, “la información” pasa a convertirse en un artículo que el educador procura al educando.

Otro de los rasgos significativos de este supuesto, es la comparación que realiza entre los mecanismos cognitivos que implementa el ser humano en sus aprendizajes, y los que emplea el ordenador en su funcionamiento; hecho que también es designado bajo la expresión “metáfora del ordenador”. En palabras de A. I. Pérez (1993) esto significa que:

El modelo de procesamiento de la información considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir, todo ser humano es un activo procesador de su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Ello supone que el organismo no responde directamente al mundo real sino a la propia y mediada representación subjetiva del mismo. (p. 54)

Por otro lado, desde esta lectura el docente es considerado como un “transmisor de conocimiento” (Beltrán, 1999, p. 101); y el alumnado todavía está envuelto en tintes de pasividad, ya que su tarea fundamental podría sintetizarse en: introducir datos en la memoria, para luego recuperarlos (Trianes y Ríos, 2011).

En resumen, podría decirse que la finalidad de una práctica educativa anexionada a esta metáfora, se concreta en el aumento de cuantitativo de información en la memoria del aprendiz.

Aprendizaje como construcción de conocimiento

La tercera metáfora emergió de las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje humano, llevadas a cabo en contextos reales entre los años 70 y 80. Desde los ideales de este panorama interpretativo, “aprender es integrar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva *reconstruyéndola*” (Trianes y Ríos, 2011, p. 402). Por tanto, el aprendizaje es advertido como un acto “activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y auto-regulado” (Beltrán, 1999, p.101)

Asimismo, esta nueva apreciación sobre la práctica educativa vuelve a provocar un cambio de significado en los roles docente y discente. A este respecto, Beltrán (1999) sostiene que en este modelo el aprendiz es valorado como un sujeto:

[...] autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. El estudiante no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye, usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. (p. 101)

Por su parte, el docente es entendido como catalizador de experiencias y mediador de procesos (Trianes y Ríos, 2011); donde su tarea fundamental es, “ayudar al alumno para que seleccione lo relevante de la información presentada, organice y estructure lo relevante seleccionado, y elabore esas estructuras cognitivas en relación con sus conocimientos previos” (Beltrán, 1999, p. 117).

4.4. LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS: TODO ES MÁS QUE LA SUMA DE SUS PARTES

En la realidad educativa el binomio familia-escuela es una constante vital, pues ambos contextos convergen en el mismo horizonte: la educación de la infancia. Además, nadie puede negar la significación que tiene el grupo social primario en la construcción y del individuo; tanto es así que, “se puede afirmar que es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida de los seres humanos” (Muñoz, 2005, p. 148).

Sin embargo, al analizar la relación entre estos dos contextos se suele poner demasiado énfasis en la implicación que las familias deben desplegar en el proceso educativo de sus hijos/as, olvidando que la interacción tendría que construirse en bidireccionalidad; y por tanto, escuela y profesorado deberían crear espacios y oportunidades para la presencia de

ese grupo social. Respecto a esta cuestión, Zabalza (2001) apunta que en España la participación familiar en los centros educativos se muestra irregular, porque a nivel institucional no hay enraizada una cultura de apertura al medio. Pero también este mismo autor recoge, que la implicación de miembros familiares es sumamente positiva porque: nutre de manera general la labor educativa implementada por la institución; beneficia a los progenitores, quienes van descubriendo nuevos prismas del acto de educar; y por último, potencia la acción educativa desarrollada a posteriori por las familias en sus hogares.

Por otro lado, la singularidad que caracteriza cada grupo familiar y centro escolar, hace que los encuentros se concreten diversos. Para Palacios y Paniagua (1992) se pueden catalogar en dos grandes grupos: los encaminados al intercambio de información, y los enfocados en la implicación de padres y madres; remarcando que lo sustancial de los contactos no es la cantidad, sino la profundidad que asuman.

Finalmente, Intxausti (2014) subraya que los temas que despiertan mayor interés cuando escuela y hogar confluyen, son los siguientes:

[...] las familias y sus necesidades, las prácticas de crianza, inquietudes, miedos, concepciones educativas (lo que dicen y lo que hacen), expectativas sobre la etapa (que afectan de manera diferente a cada ciclo), qué esperan de la escuela infantil (sobre todo en el primer ciclo), relaciones entre las propias familias, influencias del entorno sociolaboral, roles parentales, y diferencias en la crianza de cada hijo o hija. (pp. 21-22)

4.5. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La expresión investigación-acción nace en la década de los años 40 de la mano del psicólogo social Kurt Lewin (1946); aunque su desarrollo también fue posible gracias autores como Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), entre otros (Latorre, 2003).

El hecho de que numerosos autores/as hayan mostrado interés por este término, ha tenido como resultado un horizonte conceptual de múltiples definiciones, con focos de atención diversos (Latorre, 2003; M. G. Pérez, 1990).

AUTOR/A	DEFINICIÓN
Elliot (1993)	“Estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”
Lomax (1990)	“Intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar mejora”
Kemmis (1984)	“[...] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)”
Escudero (1986)	“Es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben, técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación acción se parece más a una idea general: una aspiración, <i>un estilo y modo de estar en la enseñanza</i> . Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera”

Figura 3: Diferentes definiciones del término investigación – acción (Latorre, 2003, p. 24).

Sin embargo, y aterrizando de manera concreta en la esfera educativa, para Elliott (1990) la investigación-acción adopta las siguientes características:

- Aborda situaciones de índole humana y social, que para el profesorado suponen una problemática, son susceptibles de cambio y demandan una medida práctica.
- Busca que el profesorado ahonde en la comprensión de las situaciones problema que identifique o se le presenten, desde una posición exploratoria ante las mismas.
- Toda acción implementada para solucionar un hecho conflictivo, precisa de un ejercicio reflexivo.
- La investigación-acción explica el hecho que aborda, y para ello lo relaciona con el contexto de circunstancias que lo envuelven; ambiente en el que se producen interrelaciones.

- La interpretación de lo que sucede debe realizarse desde la perspectiva de los sujetos que participan e interactúan en la situación problemática.
- El discurso sobre lo que ocurre, adoptará un código lingüístico lo más próximo posible al utilizado por sus participantes, es decir, vocabulario y expresiones que se emplean asiduamente para narrar hechos de la vida cotidiana.
- La investigación-acción sólo puede validarse desde el establecimiento de una red abierta de diálogos entre los sujetos implicados, donde la información se transfiera y comparta y sin obstáculos.

Asimismo, una revisión de literatura especializada muestra que el proceso por el que cursa la investigación-acción también ha sido objeto múltiples interpretaciones. No obstante, Latorre (2003) propone que desde una visión general:

Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» –espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

A modo de síntesis, la investigación- acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: *planificar, actuar, observar y reflexionar*. (p. 32)

Una vez terminado el ciclo, los resultados obtenidos han de entenderse como datos de índole provisional, punto de inicio para una nueva investigación (M. G. Pérez, 1990).

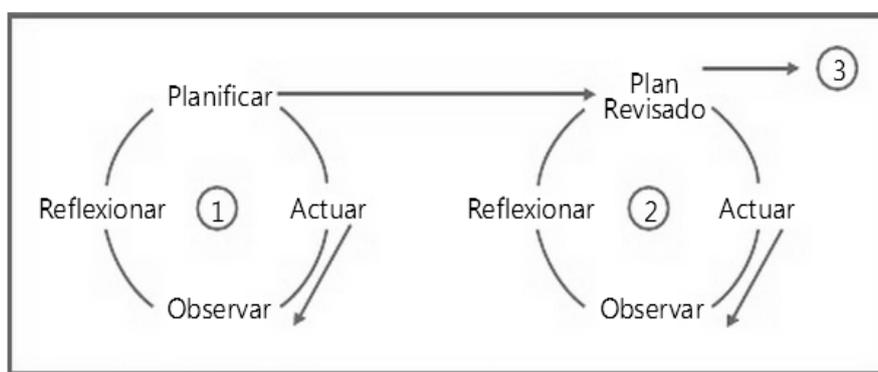


Figura 4: Espiral de ciclos de la investigación - acción (Latorre, 2003, p. 32)

Todo lo anteriormente expuesto, M. G. Pérez (1990) lo concreta al señalar que independientemente de la forma que adopte, cualquier modelo de investigación-acción debe: cursar de abajo-arriba, articular docencia-praxis-investigación, vincular indagación

documental y formación investigadora y, aplicar los resultados logrados a la práctica educativa.

Finalmente, Latorre (2003) expone que la investigación-acción persigue como metas principales:

- Enriquecer y/o cambiar la práctica, al tiempo que se busca su mejor entendimiento.
- Aproximarse a la realidad desde un diálogo continuo entre cambio y conocimiento.
- Conectar con carácter permanente las acciones: investigación, acción y formación.
- Convertir al profesorado en el protagonista de los procesos de investigación.

En otro orden de cosas, la investigación-acción aplicada al campo de la educación no sólo ha provocado cambios en el entendimiento de la práctica escolar, sino que también ha repercutido en el rol docente, figura que pasa a ser relacionada con la del investigador. Según Latorre (2003), este profesional se caracteriza por:

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. (p. 12)

Este panorama tiene como desenlace destacable, que el docente-investigador “asume más control sobre su vida profesional y desarrolla su juicio profesional logrando autonomía y emancipación” (Latorre, 2003, p. 13).

Todo lo expuesto hace que la investigación-acción pueda convertirse en una oportunidad extraordinaria de renovación pedagógica, de perfeccionamiento del profesorado, de innovación educativa y de calidad de la educación (M. G. Pérez, 1990).

5. METODOLOGÍA/DISEÑO

La metodología desarrollada en esta parte del Trabajo Fin de Grado se encuentra influenciada por el enfoque investigación-acción, explicado con anterioridad en el epígrafe “fundamentación teórica”. Para que el lector comprenda de una manera más clara el proceso utilizado, en este apartado expondré cómo dicha estrategia de indagación se ha materializado en mi diseño.

Desde su enfoque genérico, el ciclo de investigación-acción “más puro” constituido por las etapas: planificación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2003); era el que asiduamente la maestra-tutora implementaba en el aula con su alumnado. En este sentido, la presencia de dicho proceder constituyó el origen de mi propio esquema de actuación, que grosso modo puede decirse que encuentra articulado por las siguientes fases: *obtención de datos; categorización de datos y elaboración de relatos; y relatos elaborados y su tratamiento.*

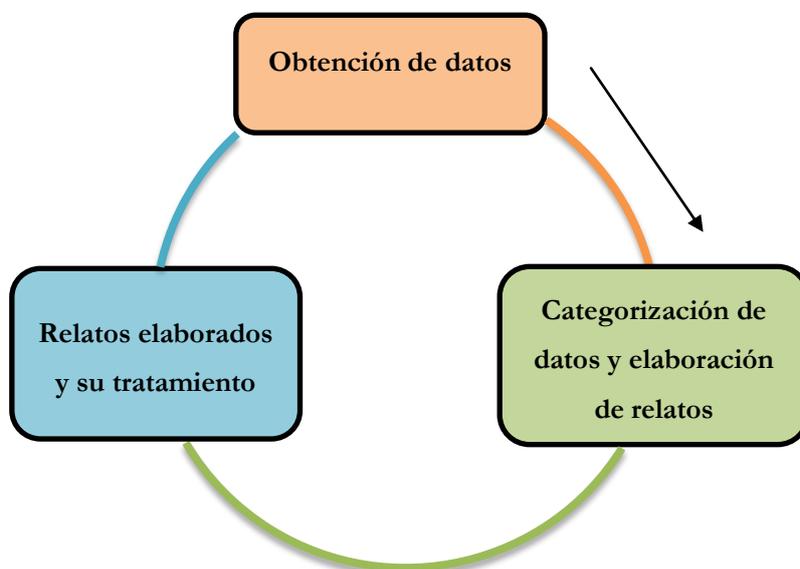


Figura 5: Pasos del proceso seguido en la metodología

5.1. OBTENCIÓN DE DATOS

Como ya he adelantado antes, el punto de referencia al que acudí para aproximarme a los saberes base en el quehacer docente, fue la asignatura “Practicum II”. Para situar al lector, explicaré que esta experiencia de aprendizaje tuvo lugar del 23 de Febrero al 15 de mayo de 2015 en el C.E.I.P. “Sofía Tartilán”, institución escolar de titularidad pública ubicada en la provincia de Palencia, concretamente en su capital.

Dentro de esta amplia realidad educativa, el ecosistema concreto del que formé parte de una manera más significativa fue la clase 3B, constituida por un grupo de 25 niños/as del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, con una horquilla de edad comprendida entre los 3 y los 4 años.

En otro orden de cosas, también cabe mencionar que durante mi estancia en el centro tuve la oportunidad de desempeñar dos tareas fundamentales: la observación y la intervención. Ambos ejercicios, cada uno desde su particularidad, se erigieron como fuente de abastecimiento de información, pues en el día a día de prácticas iba anotando de manera informal y escueta las situaciones educativas que se sucedían a las que acompañaba, si se daba el caso, de anécdotas significativas. Estos datos eran los que me ayudaban a configurar las distintas tareas universitarias (Informe de Contexto, Informe de Docencia, Informe Final, Diario Corporal Docente y Reflexiones Semanales).

5.2. CATEGORIZACIÓN Y ELABORACIÓN DE RELATOS

Después de haber obtenido numerosas informaciones de las experiencias vividas en el “Practicum II”, se hacía necesario un ejercicio de procesamiento para que éstas tuvieran conexión con el tema abordado en el TFG. A este respecto, “la reducción de datos facilita su tratamiento a la vez que la comprensión de los mismos. Su aportación principal es una mejor inferencia de los resultados” (M. G. Pérez, 1990, p. 112).

El primer filtro que apliqué para reducir el maremágnum de notas, fue catalogar las mismas en base a los núcleos de interés a los que me quiero acercar para extraer saberes básicos: *organización de la vida escolar, ambientes educativos, aprendizaje y desarrollo del alumnado y las familias*. De este modo, cada una de las categorías estaba configurada por situaciones diversas que compartían temática.

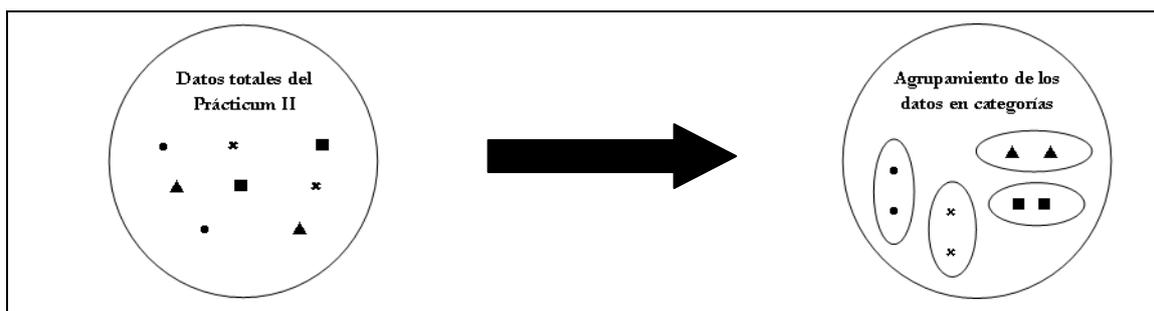


Figura 6: Proceso de categorización

Una vez agrupados, los datos los reelaboré y los transformé en relatos. Por lo tanto, las situaciones de aula que voy a presentar a continuación son insinuaciones de realidad, donde lo narrado no se corresponde con lo ocurrido en un día concreto y momento determinado, sino más bien alude a procesos referidos a cada tema.

Por otra parte, la elección de historias escolares como estrategia de indagación, está íntimamente ligada a la consideración del ejercicio narrativo como un potente vehículo en la construcción de conocimiento. Sobre esta cuestión Zabalza (2004) señala que:

[...] el propio hecho de escribir sobre la propia práctica lleva al profesor a aprender a través de su narración. Al narrar su experiencia reciente no sólo la construye lingüísticamente sino que la reconstruye como discurso práctico y como quehacer profesional. La descripción se ve continuamente desbordada por planteamientos reflexivos sobre los porqués y las estructuras de racionalidad y justificación que fundamenta los hechos narrados. (p. 48)

Planteamiento que Alliaud (2011) complementa, al expresar las características que debe poseer aquello sobre lo que se escribe:

En la medida que nos contamos y compartimos historias acerca de lo que hacemos, nos vamos haciendo, nos vamos enriqueciendo. Nos hacemos más “ricos”, más experimentados. Nos volvemos expertos. Siempre y cuando esas historias nos toquen, nos convoquen, nos lleguen, nos provoquen en aquello que somos y hacemos. Nos desafíen. Nos hagan pensar, titubear. Nos aporten ideas o soluciones que podremos utilizar para afrontar los problemas que se nos presenten, y también nos inspiren a descubrir otros nuevos. (pp. 99-100)

Finalmente, la selección de unas crónicas escolares frente a otras, también fue consecuencia de un proceso de filtrado en base a un doble criterio:

- La significación personal que dichas situaciones educativas tuvieron en mi experiencia de prácticas.
- La clara exposición que las historias de aula hacían de los temas de interés que quiero abordar para extraer saberes básicos.

5.3. RELATOS ELABORADOS Y SU TRATAMIENTO

Como se ha podido inferir de lo expuesto con anterioridad, los datos que se van a manejar en este proceso de indagación están más próximos de ser designados como “relatos de vida escolar”, donde cada historia se equipara a un dato.

Asimismo, para aproximarme a los saberes base que busco cada narración tendrá un tratamiento individual. Con esta nueva vuelta de tuerca a los escritos busco ahondar en la información recogida para confrontarla, introduciendo notas y comentarios que me permitan reconstruir mis aprendizajes; parafraseando a Latorre (2003), lo que pretendo es:

- Enriquecer y/o cambiar la práctica, al tiempo que se busca su mejor entendimiento.
- Aproximarse a la realidad desde un diálogo continuo entre cambio y conocimiento.
- Conectar con carácter permanente las acciones: investigación, acción y formación.
- Convertir al profesorado en el protagonista de los procesos de investigación.

Para alcanzar las ideas antes expuestas, cada relato lo confrontaré con tres elementos distintos:

- Fundamentación teórica
- Prescripciones y orientaciones de Currículo Oficial
- Resultados obtenidos

Por último, antes de cerrar este punto, considero necesario señalar que con este análisis de datos no busco realizar un juicio valorativo sobre las prácticas y situaciones que he tenido la oportunidad de observar, sino que intento extraer un discurso teórico-práctico propio, que satisfaga mi deseo de conocer aquello que entiendo necesario como maestra en Educación Infantil.

5.3.1. Relato elaborado 1

a) *Título y narración*

“Organización de la vida escolar”

El horario escolar del grupo fue una de las primeras cosas que llamó mi atención al llegar a la escuela. Consideraba que el conocimiento y la interiorización de la jornada, me

ofrecería pistas para situarme y anticiparme a las distintas circunstancias que surgieran en el devenir diario.

A simple vista, el tiempo oficial estipulado para mi clase estaba claro. Su estructuración se cimentaba en franjas de media hora, exceptuando los momentos destinados a la psicomotricidad, que se extendían a los sesenta minutos. Asimismo, los periodos temporales que siempre se mantenían estables, eran las intervenciones de los/as especialistas. Por lo tanto, podría decirse que al cabo del día se desarrollaban unas ocho o nueve situaciones educativas.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.15-9.45	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA
9.45-10.15	ACTIVIDADES DEL LENGUAJE	LECTURA Y ESCRITURA	ACTIVIDADES DEL LENGUAJE	ACTIVIDADES MATEMATICAS	ACTIVIDADES DEL LENGUAJE
10.15-10.45	ACTIVIDADES MATEMATICAS	RELIGION/ ATENCION EDUCATIVA	ACTIVIDADES MATEMATICAS	RINCONES	TRABAJO INDIVIDUAL
10.45-11.15	RINCONES	RINCONES	RINCONES	RELIGION/ ATENCION EDUCATIVA	RINCONES
11.15-11.45	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	INGLES
11.45-12.15					
12.15-12.45	EXPRESION ARTISTICA	ACTIVIDADES MATEMATICAS	LECTURA Y ESCRITURA	PSICOMOTRICIDAD	TRABAJO INDIVIDUAL
12.45-13:15	PSICOMOTRICIDAD	EXPRESION ARTÍSTICA	EXPRESION ARTÍSTICA		EXPRESIÓN ARTISTICA
13.15-13.45		TRABAJO INDIVIDUAL	INGLES	EXPRESION ARTÍSTICA	ACTIVIDADES MATEMATICAS
13.45-14:15	TRABAJO EN GRUPO	TRABAJO EN GRUPO	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	TIC DESDOBLE BEGOÑA	TRABAJO EN GRUPO

Figura 7: Horario oficial para el grupo 3 años (B) C.E.I.P. “Sofía Tartilán”

Sin embargo, la organización del tiempo en el aula era mucho más compleja, la realidad se mostraba poliédrica y viva. En este sentido, la columna vertebral horaria que mi grupo seguía generalmente versaba del siguiente modo:

Antes del recreo...

La mañana de un día cualquiera comenzaba con la situación educativa del “cambio de atuendo”, en la que el alumnado se ponía el babi y dejaba en clase su mochila personal (10’). Eran los primeros momentos de interacción del grupo, en los que cada niño/a iba intercalando su “yo” singular con un “nosotros” plural. Seguidamente a esta tarea, y ya dispuestos circularmente en la zona de la asamblea, tenía lugar una intervención que buscaba traer sensación de calma y silencio (5’); para que a continuación el protagonista del día, pudiera desarrollar las microacciones rutinarias que configuraban el momento de la asamblea: poner la fecha, señalar el tiempo atmosférico y pasar lista (20’).

Después del encuentro en gran grupo, que solía finalizar con cierta inquietud corporal porque el tiempo de atención y quietud que se solicitaba al alumnado era extenso, se llevaba a cabo una propuesta con movimiento (5'). A veces, ésta se articulaba en base a una canción; y en otras ocasiones, para su desarrollo se acudía a un juego o a un patrón de movimiento.

Por su parte, este tipo de intervención daba paso a un trabajo de naturaleza más individual, centrado principalmente en el ámbito del lenguaje o en el de la lógico-matemática sobre el núcleo temático que se abordara en ese momento (45'). Esta acción que siempre comenzaba de manera colectiva en el área de la asamblea, donde la maestra presentaba y clarificaba los criterios de realización sobre las tareas, para que luego cada niño/a pudiera acudir a su espacio personal y proseguir de una manera más independiente.

A continuación, tenía lugar el momento del almuerzo, situación educativa que a su vez se fragmentaba en: preparación, los niños/as acudían a la estantería donde tenían sus mochilas personales (5'); la propia acción de almorzar (20'); y la recogida y limpieza de las mesas (5'). Asimismo, tras reponer energías el alumnado iba en busca de su abrigo (5'), y se preparaba para salir al patio (30').

Después del recreo...

Al regreso del patio, el alumnado contaba con unos instantes para dar respuesta a necesidades de tipo fisiológico, como beber agua y/o ir al baño (5'); momentos en los que la maestra hacía hincapié en el desarrollo de la autonomía, dadas las características evolutivas del grupo.

La conclusión de esos minutos daba lugar a una propuesta de relajación, que buscaba generar un estado de tranquilidad y reposo, para equilibrar la excitación y agitación de las experiencias acontecidas en el recreo (5'). Con posterioridad llegaba la situación educativa de los rincones, propuesta que discurría en tres fases distintas pero complementarias: registro personal en el lugar- acción (5'), acciones y tareas en el rincón correspondiente (20') y, recogida de los materiales utilizados (5').

Finalmente, se producía un reencuentro grupal en corro en la zona de la asamblea; espacio en el que se desarrollaban acciones diversas como la narración de cuentos, o la interpretación de canciones y bailes (20'). De este modo, la mañana llegaba a su fin y era despedida como comenzó, con otro momento de cambio de atuendo en el que el

alumnado se desvestía de escuela (dejaba el babi en el perchero y cogía su abrigo y mochila), y se situaba en fila para transitar hacia la salida del centro escolar (15').

b) Tratamiento de datos

Una de las primeras cosas que llama mi atención del escrito, es que las horquillas temporales marcadas de manera fija en el horario oficial se modifican en el momento en el que son habitadas por el alumnado real. Es decir, la organización del tiempo se torna “móvil”, rasgo que Husti (1992) también contempla en su planteamiento sobre la distribución de la jornada escolar. Un ejemplo claro de este hecho podría ser la asamblea; situación educativa que externamente ha sido estipulada para media hora, pero que en la realidad queda reducida a veinte minutos porque: antes hay una intervención que busca generar sosiego para que los diálogos en corro discurran con calma, y después se desarrolla una propuesta con movimiento para romper con la demanda de quietud.

Asimismo, después de volver a revisar la narración he podido observar, que el horario real acoge mayor número de situaciones educativas que el cuadro oficial, como cuando se crean espacios para la atención de las necesidades fisiológicas del alumnado, o como cuando hay una intervención de relajación después del patio para equilibrar la agitación de las experiencias en recreo, entre otras. De esta manera, parece evidente que en la construcción de la jornada han de conciliarse las intenciones pedagógicas del docente, y las demandas referidas a los distintos ámbitos de desarrollo de los alumnos/as; idea que también manifiesta Husti (1992).

Finalmente, y haciéndome eco del planteamiento de Escolano (1992), la articulación del cuadro de horario, tanto el real como el oficial, desvela esquemas temporales de distinta duración como el cómputo total de la jornada diaria, y las fracciones subordinadas referidas a las distintas situaciones educativas que lo conforman. Sin embargo, más allá de dichas subdivisiones, en la disposición horaria real también percibo una concreción temporal más pequeña que la situación educativa en sí misma: los enlaces; intervenciones que sirven para unir propuestas de aprendizaje entre sí (p. ej.: para pasar de la relajación a la acción en rincones, antes hay una paréntesis donde los niños/as realizan la acción de registro en su lugar-acción). En este sentido, me parece relevante la existencia de estas microacciones, porque ellas ayudan al alumnado a salir de una situación educativa, para meterse de lleno en otra; produciéndose así, más oportunidades de estar en el “aquí” y el “ahora” de cada actividad.

5.3.2. Relato elaborado 2

a) *Título y narración*

“Encuentro en el aula”

Todos los días comenzaban con la misma fotografía escolar: los cuerpos de los alumnos/as inmersos en distintas acciones. Esta instantánea implicaba, que al llegar a la puerta de clase había niños/as que iban directos a dejar la mochila del almuerzo en su casillero de la estantería, lugar personalizado con su fotografía; otros/as sin embargo, se enredaban fuera del aula en la tarea de quitarse el abrigo, para coger del perchero el atuendo de escuela; y todavía había algunos/as, que entre una cosa y otra observaban si había alguna novedad en clase, o analizaban lo visto en días anteriores.

A pesar de ese dinamismo de entradas y salidas, de palabras, de miradas y de sonrisas, se percibía tranquilidad. Desde fuera la situación parecía clara, antes de dar comienzo la asamblea había un tiempo dilatado, de unos diez minutos aproximadamente, en el que se tenían que realizar tareas referidas al cambio de atuendo.

Pasados unos instantes, la vivacidad comenzaba a apagarse. Los niños/as iban dirigiéndose a la zona de la asamblea para colocarse en círculo, el silencio empezaba a hacer acto de presencia; aunque no por parte de todos/as. Entonces, la maestra insertaba una pequeña dinámica de toma de conciencia corporal. En este caso, todas las mañanas una hormiga, representada con los dedos índice y corazón de la mano, realizaba un recorrido por diferentes partes del cuerpo con velocidades y acciones distintas. La voz utilizada para marcar el trayecto del animal era suave y pausada, invitaba al sosiego, a la quietud. Era una intervención que discurría sin prisas, y los ritmos e intereses irregulares de antes iban acompañándose en un mismo quehacer, aunque cada niño y niña desde su originalidad.

Después, en un “aquí” y “ahora” más aunado, parecía que ya se había generado la implicación y predisposición suficiente para comenzar la rutina asamblearia; situación educativa que implicaba entre otras cosas, la escucha y la espera de la intervención del “otro”.

b) Tratamiento de datos

Después de examinar con sosiego el relato escolar, rescato como interesante proponer tareas en las que todos puedan participar, para que de este modo cada niño/a desde su realidad de ritmos y necesidades encuentre interés y motivación. Sin embargo, para que este hecho sea posible identifico como aspecto clave “dejar tiempo suficiente en la actividad”. A modo de ejemplo, cuando cursé las prácticas la acción de ponerse el babi se realizaba con soltura y podría solventarse en 5'. A pesar de ello, se seguía dejando un margen de tiempo más amplio que permitía a los niños/as autogestionarse en función de las posibilidades de intervención en cada momento.

Vinculado con la consideración anterior, advierto que ofrecer al alumnado varios escenarios de manera simultánea (el perchero, la estantería o zonas del aula donde hay trabajos realizados), es animarle a ir más allá de lo establecido y por ende, de lo que es posible hacer. En este sentido, si la situación del cambio de atuendo ocurriera en cadena y con un mismo ritmo (primero, quitarse el abrigo; segundo, ponerse el babi; tercero, dejar la mochila y cuarto, sentarse en la asamblea), no habría oportunidad para superarse (p.ej.: desarrollar procesos de decisión sobre qué quieren hacer primero: dejar la mochila, hablar con algún compañero/a, etc.); y tampoco existiría la posibilidad de introducir acciones vinculadas a sus intereses a través del manejo personal de la situación (p. ej.: hay niños/as que deciden observar el aula para ver si hay novedades, o se detienen a analizar trabajos hechos en días previos).

Finalmente, percibo que conocer la estructura metodológica de la actividad (p.ej. al llegar al aula hay que ponerse el babi y dejar la mochila) ayuda a generar sentimientos de seguridad y alentar el desarrollo de la capacidad autónoma. En este sentido, conocer los criterios de realización de una tarea es una estrategia que va en pos de la independencia, aspecto que el currículo oficial también subraya en la creación de ambientes educativos (B.O.C. y L., 2008).

5.3.3. Relato elaborado 3

a) Título y narración

“Crear una estructura de aprendizaje”

A la vida del aula llegó la novedad, paneles para poner la fotografía personal y fichar diariamente en la situación educativa de los rincones. El mecanismo era sencillo; la clase contaba con cinco escenarios-acción (construcciones, cocinitas, plastilina, puzzles y plástica) y en cada uno se dispuso un mural con franjas de colores, una por día de la semana (la coloración de este instrumento era la misma que utilizaba el grupo cuando ponía la fecha en la asamblea: lunes verde, martes rojo, miércoles naranja, jueves azul y viernes amarillo). A su vez, cada una de las áreas coloreadas contenía dentro de sí cinco trozos de velcro; de modo que, cada rincón acabaría siendo habitado por un quinteto de alumnos/as, y no valía repetir escenario a lo largo del devenir semanal. No obstante, esos pequeños murales ayudaban a cumplir ese último requisito, pues daban pie a comprobar si se había colocado la fotografía donde correspondía.

Antes de insertar este proceso la situación educativa de los rincones se gestionaba de manera más libre; teniendo en cuenta que para los niños/as era la primera toma de contacto con un centro escolar, y el inicio del curso había estado impregnado por ese periodo de adaptación a nivel de espacios, tiempos, relaciones, y acciones.

Por otro lado, la presentación de esta nueva tarea se realizó en gran grupo, estrategia que se mantuvo durante un tiempo. Este método de intervención suponía, que antes de que cada alumno/a transitara individualmente a los rincones el colectivo se reunía en la zona de la asamblea, y la maestra repartía de manera conjunta las fotografías. De esta forma, todos/as tenían la oportunidad de observarse entre sí, al tiempo que la tutora hacía puntualizaciones o preguntas de interés común (p. ej.: *¿en qué color nos toca poner la foto hoy?, ¿puede ir “X” al rincón de las construcciones?, ¿por qué?, etc.*)

El ensayo de los días sucesivos trajo consigo avances por parte del grupo aula, y el momento de registro fue adquiriendo matices. Al final, las fotografías estaban dispuestas en una bandeja a la que los niños/as accedían autónomamente para buscarse.

Varias semanas después, pude observar cómo el alumnado empezaba a implementar estrategias en el uso de los paneles. Algunos niños/as me contaban que primero iban a ir a su lugar-acción favorito; otros/as señalaban en los murales su foto como símbolo de presencia, y a su vez puntualizaban los espacios que les quedaban por visitar; y en ese

ecosistema plural, también había alumnos/as que seguían haciéndose al proceso de colocar su imagen sin caer en la repetición.

No obstante, el mecanismo de registro no se abandonaba nunca, era una constante que se había incrustado en el devenir diario del grupo humano.

b) Tratamiento de datos

A la hora de analizar el relato percibo, que ante una nueva estructura de aprendizaje, en este caso una rutina, el papel de la maestra adquiere una relevancia distinta según se asienta la misma con el paso del tiempo.

De esta manera, al comenzar el proceso servirse de la estrategia de presentar una tarea de interés común en gran grupo, permite al docente no quedarse atrapado en una explicación constante de la dinámica. Por eso mismo, los encuentros colectivos pueden ser oportunidades claves para dejar claros los criterios de realización y éxito de una tarea (p.ej. como cuando la maestra insistía en qué color había que poner la foto, o qué tenía que pasar para poder ir/no ir a un rincón).

En este sentido, también extraigo la necesidad de utilizar materiales que por un lado, sean accesibles y el alumnado pueda hacer un uso adecuado y autónomo de los mismos para adentrarse en la acción; y por otro lado, que sean flexibles y puedan evolucionar de acuerdo al desarrollo de las capacidades del alumnado (paso de la concreción a la abstracción), dando como resultado, por ejemplo: que el panel pueda realizarse posteriormente con nombres o símbolos.

Inevitablemente, la clarificación del proceso por parte de los alumnos/as y la utilización de dispositivos polivalentes provocan que la maestra del aula pueda salirse paulatinamente del primer plano asumido anteriormente.

Por último, utilizar la estrategia de la “repetición” revoca en el docente y educandos consideraciones dispares. Como maestra me permite acoger la diversidad de ritmos, cobijar tanto las bases como las cimas del proceso (p.ej.: registrarse diariamente en los rincones recibía la realidad de niños/as que generaban estrategias cognitivas, y la de niños/as que seguían interiorizando la propia tarea). Sin embargo, para el alumnado el hecho de reiterar la acción, provoca avances y conquistas en el proceso. De esta manera, las experiencias previas que podían tener tintes más mecánicos, acaban convirtiéndose en pautas de acción

para comprender y generar nuevos aprendizajes (p.ej.: acudir a los lugares-acción en base a sus gustos personales o con una secuenciación determinada).

5.3.4. Relato elaborado 4

a) Título y narración

“Casa- escuela, y viceversa”

Algunas mañanas la entrada de los niños/as en el aula, suponía también la llegada de notas de papel; escritos que sacaban de sus mochilas con evidente emoción, para entregar en mano a la maestra.

La apretura de los mensajes ponía de manifiesto la pluralidad familiar que había detrás de cada uno de los individuos del grupo. A través de caligrafía y forma de expresión distinta, las familias buscaban comunicar necesidades e interrogantes sobre asuntos diversos como el bienestar emocional, conductual, y/o físico de su hijo/a en el día a día. Aunque también aparecían textos en los que se transmitía algún hecho relevante sucedido en el hogar, cuyo acontecimiento pudiera tener repercusiones en el aula: nacimiento de hermanos/as, noches de insomnio, o la vivencia de una enfermedad, entre otros.

Ante la llegada de estas misivas la tutora buscaba tiempos personales, como el recreo cuando no tenía patio o los momentos de la jornada en los que su alumnado estaba con un/a especialista, para intentar dar respuesta de manera contextualizada a cada centro interés.

Sin embargo, decir que a través de las mochilas sólo llegaban las necesidades por parte de las familias, sería faltar a la realidad. La maestra también generaba lazos de complicidad, compartiendo situaciones de vida como el comienzo de un proyecto, invitando a colaborar; la celebración de un cumpleaños o la realización de actividades internivel, entre otras.

De este modo, la bolsa escolar era mucho más que un objeto distintivo y personal de cada niño/a, también simbolizaba un camino de ida y vuelta entre el hogar y la escuela.

b) Tratamiento de datos

Después de volver sobre la narración, observo la importancia de dejar espacio para que las familias del alumnado expresen sus necesidades, sin que se sientan coartadas. Más allá de qué canal utilicen para revelar sus intereses, para mí lo valioso es que lo que comuniquen adquiera, como recogen Palacios y Paniagua (1992), un grado de significatividad. De esta manera, lo de dentro y lo de fuera de la escuela estará más próximo entre sí; no sólo porque los grupos familiares puedan encontrar una respuesta a sus inquietudes, sino también porque como maestra la información que me aporten pueda tener algún tipo de repercusión en el devenir de la vida en el aula (p. ej.: cómo acoger el ser, estar y/o hacer de un niño/a que ha pasado una enfermedad).

Por último, de esta crónica de aula extrapolo que equilibrar la llegada y la salida de intereses es un paso necesario, para que el ámbito familiar sea partícipe de los entresijos del aula; y por lo tanto, se asienten las bases para una relación colaborativa. Sin embargo, para caminar hacia esa “simetría” entiendo como prioritario, que la interacción con las familias sea algo constante y no fruto de un hecho de relevante interés; periodicidad que el currículo también contempla como vital en la relación escuela-hogar (B.O.C. y L., 2008).

6. APRENDIZAJES OBTENIDOS

Las inferencias extraídas a grandes rasgos en el tratamiento de los relatos elaborados, recogidos anteriormente, dan como resultado un compendio de respuestas. A este respecto, este epígrafe tiene la finalidad de cohesionar la información, y exponer una serie de aprendizajes que me aproximan a mi labor de identificar los saberes base en torno a las materias de preocupación planteadas en este trabajo.

En primer lugar, en lo referente al núcleo temático “*saberes base en torno a la organización de la vida escolar*”, la formación universitaria previa tuvo influencias sobre cómo me posicioné ante este contenido, pues partía de la idea de que un maestro/a debía saber hacer en este campo. Sin embargo, el contraste entre el proceso de indagación en la fundamentación teórica, y el análisis de lo ocurrido en las historias de aula; ha supuesto una evolución en la consideración que poseía sobre esta preocupación. Por este motivo, después de todo lo

expresado en páginas anteriores puedo decir de una manera más contundente, que un cuadro de horario es mucho más que la atribución de tiempos a tareas; implica que el maestro/a sea consciente de que a lo largo del día aparecen necesidades e intereses reales del alumnado que ha de atender, mientras no abandona la búsqueda de la dimensión más curricular o pedagógica. Derivaciones que conectan con el planteamiento propuesto por Escolano (1993), autor que manifiesta que “los cuadros horario semanales y diarios de las instituciones son algo más que un sistema formal de organización de la educación en la medida en que operan como mediadores, en los procesos de socialización, entre biología y cultura” (p. 129).

Asimismo, la consideración antes reflejada provoca cambios en la concepción de cuadro de horario, que deja de ser una estructura cerrada y pasa a convertirse en un sistema que evoluciona al compás de las demandas y conquistas de los sujetos que lo habitan.

Por otra parte, mis conocimientos acerca de los “*saberes base en torno a los ambientes educativos*” provenían inicialmente de una intuición sobre qué elementos intervienen de manera más directa en la generación de ambientes; presentimiento íntimamente relacionado con las sensaciones y las percepciones de lo experimentado y vivido en prácticas. Sin embargo, la consulta de literatura especializada me permitió concretar ese antecedente de ideas, en la representación de que un escenario educativo está constituido por cuatro dimensiones: temporal, espacial, funcional y relacional; todas ellas interrelacionadas entre sí (Iglesias, 2008).

No obstante, un análisis más específico sobre realidades escolares que abordaban este asunto, permitió que me acercara al planteamiento de que más allá de que el maestro/a conozca los elementos que intervienen en una situación de aprendizaje, lo sustancial es que sea capaz de dinamizarlos. En este sentido, para propiciar oportunidades que ayuden a que la máxima anterior se cumpla, una de las estrategias extraídas es, conceder un margen temporal lo suficientemente holgado que posibilite que los aspectos constituyentes de un escenario entren en relación gracias al uso de los niños/as. Pero también, que el docente tenga interiorizada de manera clara el esqueleto metodológico por el que va a discurrir la situación, y lo comparta con su alumnado evidenciando los criterios de realización y éxito de la tarea, ayuda a generar ocasiones de ser, estar y hacer, sin la presión por sobrevivir.

En otro orden de cosas, las conquistas previas sobre los “*saberes base en torno al desarrollo y aprendizaje del alumnado*”, se encontraban influenciadas por lo visto en distintas asignaturas. Sin embargo, cohabitar con una realidad educativa me llevó a ver con otros ojos esta

temática. En este sentido, las experiencias de aula y el estudio de relatos me avocaron a la siguiente pregunta: ante una estructura de aprendizaje novedosa, ¿qué puede hacer el docente para ir abandonando la escena, y dejar al alumnado que se haga paulatinamente con el proceso? A este respecto, he percibido que compartir los entresijos de la nueva situación de aprendizaje en gran grupo, ofrece oportunidades para que simultáneamente a la vivencia se desenreden las dudas, se puntualicen criterios.

Por otra parte, si se busca que el alumnado sea cada vez más independiente, emplear recursos mediadores puede ser una estrategia oportuna. A este respecto, resulta elemental que los medios estén disponibles para su manejo y uso; así como adaptados a sus características evolutivas, constituyéndose como elementos flexibles que puedan evolucionar con las conquistas de los niños/as.

Por último, aparece como fundamental la reiteración, pues es una estrategia que ofrece al alumnado la interiorización de los procesos, paso necesario para su posterior apropiación. De esta manera, repetir no es sinónimo de que suceda lo mismo, sino que la reiteración adquiere nuevos matices: se repite para mostrar, se repite para asimilar, se repite para transformar.

Para cerrar este recorrido acerca de las respuestas y aprendizajes que he ido identificando en el sucederse de este Trabajo Fin de Grado, con respecto al tema “*saberes base en torno a la relación con las familias*” quiero mencionar, que la reflexión sobre lo observado y lo ocurrido en el periodo de prácticas ha arrojado luz en un camino, que durante mi formación ha permanecido en un segundo plano. La aproximación a los contactos entre familia-escuela a través de un papel de observadora, me ha llevado a considerar como elementos clave en este asunto: la necesidad de que se intercambien preocupaciones bidireccionalmente y con asiduidad, para que las informaciones entre el hogar y la escuela se concreten y doten de significado las posibilidades de actuación en ambos contextos; y también, la exigencia de crear un sentimiento de participación abierto y sin límites, donde las familias puedan manifestar su punto de vista sobre cualquier aspecto educativo; y así poder formar parte transversal de las entrañas de la vida en el aula.

Sin embargo, a pesar de que lo identificado no expresa un avance trascendente en el campo de estudio, sino que más bien es una apología de intuiciones y evidencias; la sinergia de todos los resultados, me ayudan a perfilar un pilar de referencia para mi futura práctica profesional.

7. CONCLUSIONES

Antes de adentrarme en la exposición de las conclusiones alcanzadas gracias a la elaboración de este Trabajo Fin de Grado, me gustaría expresar que para mí este apartado está más próximo de entenderse como un conjunto de líneas de pensamiento que deben continuar desarrollándose y contrastándose, que como un sumario hermético de ideas.

En este sentido, para abordar este capítulo del documento llevaré a cabo una labor valorativa, con la intención de equiparar los aprendizajes obtenidos con los objetivos planteados al inicio de esta tarea.

En primer lugar, la globalidad del contenido que he proyectado en este trabajo se correlaciona con el objetivo general *“identificar y tomar el pulso a los saberes base de los que debe estar dotado un maestro/a en Educación Infantil”*. Comencé a escribir preguntándome por los saberes base, pero eran tan diversos y complejos, que decidí limitarme a cuatro campos recurrentes en el trabajo diario de los maestros/as de Infantil. En este sentido, después de haber finalizado este camino me doy cuenta de que, aunque en todas las áreas de indagación el saber adquirido debe ser reconstruido, lo que busco ahora es más claro, las previsiones más certeras, la metodología de reconstrucción más concreta.

Asimismo, como se menciona con anterioridad, de la concreción en núcleos de interés surgió la necesidad de buscar un propósito para cada uno de ellos. Por esta razón, lo que a continuación se recoge son las conclusiones que referencian dichos ámbitos de estudio.

De acuerdo con el primer objetivo específico planteado, *“identificar y tomar el pulso a los saberes base de los que debe estar dotado un maestro/a en Educación Infantil en torno a la organización y vida escolar”*, el cómputo de aprendizajes extraídos sobre este punto temático, me lleva a concluir que el tiempo en la escuela no puede entenderse como un agente externo, pues impregna de manera transversal el devenir del aula. Ante esta determinación, añado que esto adquiere relevancia cuando se comparan los tiempos delimitados oficialmente, con el horario que adopta el aula en realidad. Asimismo, corroboro que una máxima de este núcleo de interés es entender las estructuras temporales como algo *“mutable”* y por ende, deben evolucionar inexorablemente, para que se adecúen a las demandas de un alumnado en constante transformación y cambio.

Por otra parte, ahondando de manera concluyente en lo recogido en la finalidad, *“identificar y tomar el pulso a los saberes base de los que debe estar dotado un maestro/a en Educación Infantil en torno a los ambientes educativos”*, todo el recorrido realizado por este núcleo de interés me lleva

a considerar que los ambientes educativos son escenarios que permiten dotar de significatividad las experiencias de aprendizaje que acogen, pues van a actuar como mediadores pedagógicos en la concreción de la acción educativa. En este sentido, se hace evidente que su creación está fundada en una intencionalidad previa y por este motivo, deben estar en constante revisión. Acorde a lo anteriormente expresado, la investigación-acción se presenta como una herramienta útil a la que recurrir, para conocer qué consecuencias tiene la transformación de escenarios en el hecho de que aparezcan o se bloqueen oportunidades para el aprendizaje.

Con respecto a la meta *“identificar y tomar el pulso a los saberes base de los que debe estar dotado un maestro/a en Educación Infantil en torno al desarrollo y aprendizaje del alumnado”*, la recopilación de resultados extraídos de una realidad educativa, me lleva a la conclusión de que una estructura de aprendizaje se diseña a base de proposiciones docentes, convirtiéndose en la búsqueda del equilibrio entre la clarividencia de los criterios y la articulación de las estrategias; y de respuestas discentes, a través de la evolución favorable de lo que se hace y la asimilación completa sintiéndola parte de ellos/as.

Para el último objetivo específico, *“identificar y tomar el pulso a los saberes base de los que debe estar dotado un maestro/a en Educación Infantil en torno a relación con las familias”*; el proceso de reflexión y extracción de aprendizajes sobre esta cuestión, ha permitido que se consolide mi idea de que las familias son un enclave básico en la escuela. A pesar de que el propio sistema educativo dispone de cauces formales para garantizar este derecho; los centros en general y las maestros/as-tutores/as de aula en particular, tienen la obligación y autonomía de reinterpretar los modos y vías de colaboración, cooperación y compromiso con el grupo familiar de su alumnado, que amplifique las estrategias de intervención con la intención de crear la sinergia conjunta en el aula de infantil.

Finalmente, el desarrollo y la subsiguiente elaboración de este TFG se relaciona implícita y explícitamente con el objetivo *“dar continuidad al bagaje previo en la elaboración del Trabajo Fin de Grado”*. Este planteamiento me hace concluir que la formación inicial de los maestros/as de Educación Infantil no sólo es necesaria, sino también determinante para ser capaz de identificar e indagar sobre preocupaciones personales y colectivas referidas a la profesión. Asimismo, este proceso se convierte en el termómetro que valora el bagaje previo en tanto a conocimientos, procedimientos y actitudes; y en cuanto al compromiso docente que adquieres de acuerdo a las exigencias individuales para con la infancia.

8. ALCANCE DEL TRABAJO Y NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN

Termino el TFG con algunas ideas más claras, pues la construcción de este trabajo ha estado siempre conectada a una motivación e interés personal por cerrar la formación inicial universitaria con unos cimientos de aprendizaje más depurados, que puedan suponer un punto de partida de cara a mi futuro.

Sin embargo, también despido estas páginas con nuevas preguntas en mi cabeza. En este sentido, quizás alguna de las cuestiones que ahora están presentes con cierta latencia podría constituir futuras líneas de trabajo.

- ¿Cómo se recrean las conclusiones obtenidas en un contexto educativo concreto?
- ¿Las preocupaciones aquí abordadas responden a un interés singular como maestra o también podrían estar compartidas por otras personas vinculadas a la educación?

9. LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En este último apartado recojo las fuentes de información que me han permitido sustentar de manera teórica parte de este Trabajo fin de Grado.

Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 19 (2)*, 92-108. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2357/1903>

Asensio, J. M. (1993). *Cronobiología y educación*. En P. Feroso Estébanez (ed.), *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar (75-109)*. Barcelona: PPU.

Assmann, H. (2002). *El tiempo pedagógico: sobre el tema clave de los horarios*. En H. Assmann, *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente (223-227)*. Madrid: Narcea.

Beltrán Llera, J. A. (1999). La nueva frontera de la instrucción. *Revista de Educación, (320)*, 99-119. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre320/re3200507982.pdf?documentId=0901e72b81270973>

Bernal Agudo, J. L. (2007). El tiempo como recurso educativo. *Aula de Innovación Educativa, (163-164)*, 38-40. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/03_tiemporecurso.pdf

Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação, (20)*, 48-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502004>

De Pablo, P. y Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Madrid: Escuela Española.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León, 2* de enero de 2008, núm. 1, pp. 6-16.

Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos, (29)*, 97-113. Recuperado de

<http://cmap.upb.edu.co/rid=1M30K3WVN-1NYFW1H-GX/AMBIENTES%20DE%20APRENDIZAJE.%20UNA%20APROXIMACION%20CONCEPTUAL.pdf>

Elliott, J. (1990). ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (23-27). Madrid: Morata.

Escobar, M. (1990). La Pedagogía de la Pregunta de Paulo Freire en su espacio original: la alfabetización. En M. Escobar, *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. (17-53). México: Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional Autónoma de México.

Escolano Benito, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, (298), 55-79. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980300486.pdf?documentId=0901e72b81357476>

Escolano Benito, A. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, (301), 127-163. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre301/re3010800489.pdf?documentId=0901e72b81272cd6>

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profeso. *Revista de Educación*, (298), 31-53. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/03_tiemporecurso.pdf

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, (298), 271-305. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2981200486.pdf?documentId=0901e72b8135769a>

Iglesias Forneiro, M^a. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a03.pdf>

- Imbernon, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (coord.), *La función docente* (pp. 27- 45). Madrid: Síntesis.
- Intxausti, M^a. J. (2014). *La entrevista: construir la relación con las familias (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lázaro Herrero, L. (2000). El tiempo escolar en la Unión Europea. Organización del calendario y la jornada escolar. *Aula*, 12, 185-202. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3576/3593>
- Loughlin, C. E. y Suina, J. H. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (5^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Educación.
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5 (2), 147-163. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=1>
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53735- 53738.
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de mayo de 2008, núm. 5, pp. 1016-1036.
- Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS*, (5), 71-96. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/452/452
- Palacios, J. y Paniagua, G. (1992). *Colaboración de los padres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Pérez, A. I. (1993). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje*. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (34-57). Madrid: Morata.
- Pérez, M. G. (1990). *Investigación acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048.
- Rodríguez Martínez, C. (2009). El sentido del tiempo en las prácticas escolares. *Revista Iberoamericana de Educadores*, 49 (1). Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/2867Martinez.pdf>
- Trianes, M. V. y Ríos, M. (2011). *Modelos cognitivos de aprendizaje escolar*. En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (401-420). Madrid: Pirámide.
- Vaca, M. J. y Varela, M^a. S. (2008). *Lo corporal en las aulas. Sobre cómo gestionar su interés educativo*. En M. J. Vaca y M^a. S. Valera, *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal* (3-6). Barcelona: Graó.
- Viesca, A. *Ambientes de aprendizaje en la educación a distancia*. México: Universidad de Guadalajara. pp. 205-216.
http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/disenio_de_prog_de_amb_de_apren/Unidad%20II/Ambientes_de_aprendizaje_en_la_educacion_a_distancia.pdf (Consulta: 30 de mayo de 2015).
- Zabalza, M. A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil* (2^a ed.). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). *Los diarios como instrumento de investigación*. En M. A. Zabalza, *Diarios de clase un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (35-55). Madrid: Narcea.