

ANEXO III. MEMORIA FINAL DE PROYECTO

EL PRÁCTICUM DE LA RED DE INFANTIL ESCUELA-CENTRO DE PROFESORADO-UNIVERSIDAD. ALFABETIZACIÓN PROFESIONAL DOCENTE A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

PRACTICUM IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION SCHOOLS-CENTER FOR CONTINUOUS TEACHER TRAINING-UNIVERSITY NETWORK. TEACHERS PROFESSIONAL ALPHABETISATION THROUGH THE PROJECT-BASED LEARNING METHOD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Rosario Mérida Serrano
rmerida@uco.es (corresponding author)

Universidad de Córdoba
María Elena González Alfaya
ed2goalm@uco.es

Universidad de Córdoba
María de los Ángeles Olivares García
ed1olgam@uco.es

Universidad de Córdoba
Julia Rodríguez Carrillo
juroca93@gmail.com

Universidad de Córdoba
Miguel Muñoz Moya
p62mumom@uco.es
Universidad de Córdoba

Received: dd/mm/yyyy

Accepted: dd/mm/yyyy

Abstract

This paper presents the assessment of an educational-innovation experience that has been carried out during the Practicum III of the 4th course of Early Childhood Education Degree (Faculty of Educational Sciences, University of Córdoba), framed also in the RIECU (Early Childhood Education Schools-Center for Continuous Teacher Training-University) Network. The Project-Based Learning (PBL) method has been applied in Early Childhood classrooms. In sum, 512 people have been involved (3-6 years-old children, families, Early Childhood teachers and advisors, PhD students, pre-service teachers and University professors). Two different instruments for collecting and producing data have been used: a focus group with in-service teachers and reflective diaries written by the student-teachers from the Faculty of Educational Sciences. After carrying out a discourse analysis, the following final thoughts can be presented: Student-teachers have improved the following teaching competences: (1) To acknowledge the importance of an open and flexible planning, (2) To get to know learning environments that are based on a collective management of knowledge; (3) To participate in inclusive learning encounters aiming at attending to children's diversity; and (4) To understand the value of those learning situations which involve the entire community, and to identify the strengths and weaknesses of family participation in early childhood learning processes.

Keywords: Project-Based Learning, Early Childhood Education, inclusion, diversity and initial teacher training

Resumen

El artículo presenta la evaluación de una experiencia de innovación educativa desarrollada en el Prácticum III de cuarto curso del Grado de Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en el marco de la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad (RIECU). Se ha aplicado la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en las aulas infantiles. Participan 512 personas (niñas y niños de 3 a 6 años, familias, maestras y asesoras de Educación Infantil, alumnado de doctorado, estudiantes y profesorado universitario). Se han utilizado tres estrategias de innovación: la pareja educativa, procesos de investigación-acción y procesos de documentación pedagógica. Se han utilizado dos instrumentos de recogida y producción de información: el grupo focal a las maestras y las memorias reflexivas de prácticas de las estudiantes de Ciencias de la Educación. Se ha realizado un análisis del discurso y se han obtenido las siguientes conclusiones: (1) Las estudiantes universitarias han logrado los siguientes aprendizajes: (1) Comprender el valor de una planificación abierta y flexible; (2) Conocer ambientes de aprendizaje basados en la gestión colectiva del conocimiento; (3) Participar en situaciones de aprendizaje inclusivos centrados en la atención a la diversidad; y (4) Comprender el valor de situaciones de aprendizaje en los que participa toda la comunidad, identificando los beneficios y debilidades de la participación familiar en los procesos educativos infantiles.

Palabras clave: Aprendizaje Basados en Proyectos, Educación Infantil, inclusión, diversidad y formación docente inicial.

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de una identidad docente ajustada es un proceso que se va adquiriendo paulatinamente. Hunde sus raíces en el desarrollo personal del futuro docente, así como en las experiencias vitales, académicas y profesionales en las que va

participando (Castells, 2006). Sin embargo, teniendo poco en cuenta esta premisa de partida, la formación inicial docente que se imparte en las Facultades de Educación se sustenta en un plan formativo integrado por un conjunto de asignaturas que, de modo fragmentario y desde un enfoque sumativo, pretenden desarrollar las competencias que necesita un maestro o una maestra para desenvolverse eficazmente en los contextos educativos reales. Como consecuencia se produce una incongruencia evidente entre la formación que reciben como estudiantes universitarios y las demandas que les exige una práctica profesional caracterizada por la incertidumbre, la simultaneidad y la imprevisibilidad, derivada de las interacciones sociales y los procesos de enseñanza que se producen en las aulas infantiles (Pérez Gómez, 2017).

La universidad ofrece un marco formativo caracterizado por enfoques de enseñanza eminentemente transmisivos, sustentados en enfoques teóricos muy alejados de la cotidianeidad y los dilemas profesionales a los que han de enfrentarse día a día los docentes de la escuela actual (Castells, 2001). De este modo, prevalecen en la actualidad, en los centros de educación superior, unos procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el conocimiento declarativo y en la adquisición de estrategias y técnicas que responden más a una racionalidad técnica que a un enfoque práctico de la docencia (Crowther, Ferguson y Hann, 2009) Por ello, el alumnado universitario se va socializando paulatinamente en una cultura académica centrada en la adquisición de teorías bastante alejadas de su futura realidad profesional, aprendiendo que lo importante es memorizar unos contenidos que les permiten aprobar unas asignaturas para seguir avanzando en su desarrollo académico. A medida que cursan sus estudios de Grado interiorizan que hay una brecha o distancia enorme entre el decir (teoría) y el hacer (práctica). Esta situación es lo que Korthagen (2010) denominó como la distancia que existe entre las teorías proclamadas y las teorías en uso, o dicho de otro modo, entre los principios educativos y el discurso políticamente correcto que los docentes suscriben y la realidad de sus prácticas y rutinas en el aula, las cuales en muchas ocasiones no se ajustan a la teoría conocida y expresada en las pruebas de evaluación que tienen lugar en la institución universitaria.

A esa perversa distancia entre el decir y el hacer profesional se une, en la mayoría de los casos, la omisión del desarrollo emocional que experimentan los futuros docentes en las aulas universitarias. Aún siguen vigentes prejuicios y estereotipos que identifican la educación emocional como un ámbito personal que ha de cultivarse y trabajarse fuera de la academia, tildando de infantilizar la universidad o devaluar la formación a aquellos docentes que incorporan en sus procesos formativos el estudio de las emociones, los sentimientos, los valores, los prejuicios, los estereotipos y las creencias que tienen como seres humanos y que, sin duda, constituyen el nicho ecológico en el que se asientan y adquieren forma los principios teóricos aprendidos. De esta manera, y siguiendo las directrices aportadas por Pérez Gómez (2017) en la formación docente inicial, tal como la concebimos actualmente, nos encontramos con la dificultad de construir un verdadero conocimiento práctico. Es decir un conocimiento que responde a un proceso dialéctico de interacción permanente de la teoría aprendida con los rasgos personales incorporados por cada individuo en el transcurso de su vida, la cual es fruto de la combinación de su personalidad y de las experiencias vitales que ha tenido. Por tanto, como formadores de maestros y maestras en la universidad hemos de propiciar situaciones de enseñanza-aprendizaje, donde los futuros docentes tengan oportunidad de confrontar la teoría con sus propios valores, experiencias y creencias, calando en su red emocional e intentando que transformen no solo su discurso teórico, sino sobre todo su compromiso con la práctica. Porque la actividad docente es, ante todo, una acción relacional, comunicativa, contextual y ética. Los futuros docentes deben entender que su posicionamiento político –que no partidista- es fundamental para posicionarse ante una realidad social que necesita ser analizada y transformada. Han de asumir un compromiso ético con la mejora educativa, con la justicia social y con la concepción de la educación como herramienta de cambio. En definitiva, con la imbricación de la teoría, la práctica, los valores y las creencias personales de nuestro estudiantado estamos contribuyendo a transitar desde un conocimiento teórico educativo hasta un conocimiento profesional práctico (Sánchez, Pérez y Venegas, 2013). Un conocimiento práctico que sustenta un perfil de profesional docente reflexivo, que no solo ejecuta el currículo educativo en el aula, sino que también lo crea, recrea, analiza y adapta a las demandas contextuales, al hacer uso de su autonomía profesional.

Para conseguir el perfil de un maestro o una maestra como profesional reflexivo se necesitan, al menos, los siguientes requisitos: (1) Una teoría ajustada, útil y realista; (2) Una práctica apoyada en procesos de investigación-acción que favorezcan la reflexión en y sobre la acción y que permita el cuestionamiento de las ideas previas y creencias que el estudiantado posee sobre la docencia; (3) El aprendizaje por modelado y la interacción con referentes docentes de calidad; y (4) Conocer diseños y ambientes de aprendizaje centrados en el alumnado, donde el rol docente se descentraliza y se democratiza la adquisición del conocimiento.

1.1. RIECU: un contexto para la alfabetización docente

Con el fin de superar las debilidades expuestas en la formación inicial docente, desde el curso 2007/2008, se crea la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad (en adelante, RIECU). Se trata de una red profesional que con el tiempo se ha ido configurando como una comunidad de práctica porque tiene unos principios de funcionamiento

horizontales, democráticos y dialógicos (Area, 2016). No reproduce la jerarquización habitual entre la teoría e investigación reservadas al profesorado universitario y la intervención y ejecución práctica en las aulas asignada a los maestros y las maestras. Por el contrario, es una red que se interesa por establecer puentes entre la formación inicial y la continua, por conectar el saber novel y el saber experiencial. Se centra en las sinergias que se pueden establecer entre las nuevas generaciones de docentes y la experiencia de calidad acuñada tras años de formación. El punto de intersección entre las maestras de Infantil experimentadas y el alumnado universitario es la aplicación del método de aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP). Se trata de un método de aprendizaje que es abordado desde la formación universitaria y también desde la formación permanente en el Centro de Profesorado (en adelante, CEP). Se trata de un espacio compartido en el que convergen los intereses del profesorado novel y el experto, constituyendo un contexto de reflexión sobre la formación docente, la adquisición de competencias profesionales y el modelo de educación para la infancia que deseamos.

RIECU, en estos diez años de trayectoria, ha afianzado una línea de innovación docente consolidada, asentada en la colaboración, en la evaluación permanente de las experiencias que desarrollamos anualmente para acercar la teoría y la práctica, el saber novel y el saber experto, la formación docente inicial y continua (Olmedo, 2013). Se trata de una línea de innovación que no es estática, sino que avanza y se reformula año a año, porque las generaciones de jóvenes estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba van cambiando, así como los pequeños y las pequeñas aprendices de las aulas infantiles y sus familias. Es una oportunidad para consolidar las fortalezas, identificar las debilidades y proyectar sugerencias de mejora que nos van haciendo avanzar.

1.2. El método de aprendizaje basado en proyectos: gestionar el conocimiento de la infancia

Según Ruiz y Mérida (2016) los ABP son una iniciativa innovadora planteada por William H. Kilpatrick que empezaron a implantarse en el ámbito de la educación a partir de los años 80. Esta metodología, que tiene un gran potencial de desarrollo, actualmente no es utilizada de forma generalizada por los profesionales de la Educación Infantil (Balongo y Mérida, 2017; Imaz, 2015) En este marco metodológico se ponen en marcha procesos de investigación donde los niños y las niñas se relacionan, exploran, indagan e investigan su entorno más cercano, dando respuesta a su curiosidad innata y a su incansable deseo de conocer. Precisamente, en el aula donde se trabaja el ABP se respeta la forma natural de los pequeños y las pequeñas, utilizando el juego, el lenguaje, la interacción social, la observación y la motivación como resortes para que el aprendizaje sea efectivo y duradero en el tiempo.

Se trata de un modelo educativo que responde a una concepción socioconstructivista del aprendizaje (Gómez y Pérez, 2011), que se apoya en los siguientes principios educativos: (1) *Respeto y escucha a la infancia*, valorando que los niños y las niñas no son recipientes que hay que llenar, sino agentes activos de aprendizaje que poseen su propia cultura (Busquet-Duran, Medina-Cambrón y Ballano-Macías, 2013), que construyen, crean y recrean la información hasta convertirla en conocimiento; (2) Fomento de las *inteligencias múltiples* (Gardner, 2008 y 2010) porque los niños y las niñas poseen diferentes dominios específicos, habilidades y destrezas que hay que descubrir, valorar y potenciar. Cada aprendiz tiene un talento, una capacidad especial, una competencia que lo singulariza y diferencia del resto. A través del ABP se crean ambientes de aprendizaje estimulantes, variados, diversos, en los que cada aprendiz puede encontrar su espacio, desarrollar su pasión y proyectar su creatividad. No son ambientes uniformantes ni cerrados, donde todo el alumnado ha de realizar la misma tarea en el mismo tiempo, sino que por el contrario las propuestas y situaciones de aprendizaje son abiertas, flexibles y, en buena medida, imprevisibles (Pegalajar, 2018); (3) Construcción de un *conocimiento relevante y significativo*, centrado en la conexión sustantiva entre las ideas y experiencias previas del alumnado y las nuevas propuestas de aprendizaje. Un conocimiento que surge fruto de la interacción dialéctica entre los esquemas de conocimiento que poseen los aprendices y las reestructuraciones que generan las nuevas experiencias de aprendizaje, las cuales responden a sus intereses y necesidades vitales (Escribano y Martínez, 2013). Por tanto, es un aprendizaje que trasciende las paredes de la escuela, que supera los estrechos límites de la escolaridad y que se transfiere a la vida cotidiana, al ser un conocimiento útil para desenvolverse eficazmente en el entorno cotidiano (Hughes, Hughes y Hodgkinson, 2016). Es un conocimiento que sirve para situarse adecuadamente en el mundo, para comprender la realidad que les rodea, para cuestionarse el contexto físico y social, y para posicionarse como agente activo en su transformación; (4) En un *enfoque de investigación*, en el que el conocimiento no solo se memoriza y se reproduce, sino que se construye en un proceso de exploración y búsqueda permanente, asemejándose al procedimiento científico. El alumnado parte de unas hipótesis iniciales y provisionales que han de verificar o refutar con evidencias empíricas extraídas a base de observaciones, exploraciones, comparaciones, análisis, clasificaciones, asociaciones, etc. (De Moya y Madrid, 2015). Los niños y las niñas toman conciencia del grado de ajuste a la realidad de sus ideas iniciales, reajustándolas, completándolas o modificándolas; (5) En un *enfoque comunitario* del saber, en el que no solo sabe y enseña el docente, sino que existe una comunidad de aprendizaje donde los saberes se construyen en procesos colectivos multidireccionales y los roles de enseñante y aprendiz se diluyen y se comparten (Zapata, 2015). Las TIC y la democratización de los saberes generan nuevas dinámicas en las aulas de la era digital, en las

que se aprovechan las experiencias y el conocimiento de toda la comunidad, y en especial de las familias. Se crean ecosistemas de aprendizaje colectivo en los que, aunque el liderazgo de los procesos educativos los detenta el o la docente, se valora, incentiva y facilita la aportación de las familias. Es una manera de aprovechar el conectivismo para fomentar el aprendizaje complejo que se produce en un mundo social digital en rápida evolución; (6) En un *enfoque complejo y globalizado* del conocimiento. En este enfoque se supera el fraccionamiento del saber al separar el aprendizaje por bloques o asignaturas, proponiéndose por el contrario un planteamiento de aprendizaje más flexible, sin rigidez, centrado en las asociaciones y múltiples conexiones que se establecen entre los nodos informacionales y las redes, las cuales generan el aprendizaje (Cabello, 2011). Como se señala en el Informe *The Learning Society* (2010), los sistemas educativos necesitan pasar a convertirse en una sociedad del aprendizaje. Ven el mundo cada vez más interdependiente, la tecnología acelera y la educación es una misión clave. Se percibe que hay una nueva “moral de aprendizaje”. Mientras que en el pasado era el aprendizaje competitivo, coercitivo y paternalista, la nueva ética del aprendizaje es la colaboración global y universal. El futuro está conectado y es colaborativo.

1.3. Educar a los nativos digitales: nuevo rol docente en la era digital

Como se ha señalado anteriormente, el aprendizaje en la era digital se ha modificado sensiblemente respecto a momentos históricos anteriores (Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007), en los que el formato predominante de enseñanza-aprendizaje era liderado por el o la docente, en un posicionamiento directivo y unilateral. Como consecuencia de este cambio es necesario modificar la forma de enseñar, teniendo en cuenta las necesidades de nuestros pequeños nativos interactivos digitales (INTEF, 2014; Prensky, 2011) .

Según Viñals y Cuenca (2010, p. 110):

Los denominadores más comunes que se atribuyen al nuevo rol del docente de la era 2.0 son: organizador, guía, generador, acompañante, coacher, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor. Estos nuevos roles se asientan en la idea de cambiar la transmisión unidireccional del conocimiento por el intercambio horizontal de información, abundante, caótico y desestructurado.

En definitiva, y siguiendo las sugerencias mostradas por Bates (2015) en su último libro *Teaching in a Digital Age*, los maestros y las maestras en la era digital deben adoptar una actitud de indagación permanente, generar entornos de aprendizaje estimulantes, desarrollar el dominio de competencias, atender a las singularidades de cada aprendiz, ajustando la enseñanza a las demandas diferenciadas de cada uno de ellos y ellas, potenciar el trabajo colaborativo y desarrollar un espíritu ético. La tecnología y la información por sí solas no guían ni ayudan ni aconsejan al alumnado; por ello, la labor del docente en la educación digital es hoy más importante que nunca.

Entonces, ¿cómo podemos desarrollar estas competencias docentes necesarias para los futuros maestros y las futuras maestras? Partiendo de que el entorno de formación universitaria, sustentado en un plan de estudios articulado en asignaturas entendidas como "compartimentos estanco" no es el mejor contexto para el desarrollo de competencias, nos centramos en el Prácticum como un espacio de aprendizaje profesional que reúne unas características privilegiadas para potenciar la asunción de nuevos roles docentes que den respuesta a las necesidades de la era digital (Capraro, Capraro y Helfeldt, 2010).

Pero no cualquier experiencia de prácticas en los centros genera directamente una cualificación profesional para la era digital como la que deseamos. Los aprendizajes adquiridos por nuestros estudiantes dependerán mucho de la calidad del docente al que acompañen, de su actitud en el aula y de los ambientes de aprendizaje que cree. Diversos estudios e investigaciones previas (Mérida, González, Olivares y Rodríguez, 2018), muestran que hay que diseñar un prácticum de calidad para incrementar las competencias profesionales de los futuros docentes. El prácticum RIECU es una innovación educativa que pretende favorecer el dominio de las competencias profesionales docentes de los estudiantes del último curso del Grado de Educación Infantil.

2. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

Los principales propósitos que se plantean en la innovación del Prácticum RIECU son:

- Propiciar el encuentro entre maestras seleccionadas por su excelencia docente y estudiantes de Magisterio.
- Ofrecer a nuestros estudiantes unos modelos docentes excelentes, caracterizados por su compromiso con la formación permanente, la innovación y la investigación educativa.
- Poner en marcha procesos de investigación-acción colaborativa compartidos entre las maestras, las asesoras de Infantil y las estudiantes y profesoras universitarias.

- Socializar a las estudiantes de Magisterio en una cultura docente en Infantil centrada en la metodología ABP.
- Intensificar la colaboración entre la formación docente inicial y la continua.
- Mejorar la comunicación, valores y rutinas creadas entre quienes participan en la comunidad de práctica RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro de profesorado-Universidad)
- Orientar al alumnado universitario en la construcción de su proyecto profesional a partir de los modelos docentes de excelencia con los que ha trabajado en su trayectoria formativa inicial.

3. MÉTODO

3.1. *Metodología.* Las fases en las que se articula esta innovación son:

- (1) *Planificación.* Mediante dos encuentros de la Red RIECU se acuerdan: a) El número de estudiantes de Magisterio que va a participar; b) El número de maestras y maestros que van a colaborar en su tutela; c) Los procesos formativos sobre ABP que se van a desarrollar en la Facultad de Educación y en el CEP, y d) La documentación y orientaciones para el desarrollo de los proyectos que se van a abordar en las aulas infantiles.
- (2) *Desarrollo.* Tienen lugar tres momentos claves en esta fase: a) La presentación pública del proyecto de innovación, donde se forman las parejas educativas; b) El desarrollo de los procesos de investigación-acción durante las prácticas en los centros de Educación Infantil; y c) La elaboración de los procesos de documentación pedagógica, donde se recogen evidencias empíricas (fotografías, producciones infantiles y vídeos) sobre el desarrollo de los proyectos.
- (3) *Evaluación.* El proyecto de innovación se evalúa de dos formas: a) Las profesoras y maestras participantes realizan la evaluación a través de un Grupo de Discusión; b) Las estudiantes de Magisterio realizan su valoración en su memoria reflexiva de prácticas.

3.2. *Participantes.* Han participado las siguientes personas:

Colectivo	Cantidad
Niños y niñas de 3 a 6 años	438
Maestras de 2º ciclo de Ed. Infantil	22
Estudiantes del Grado de Infantil	22
Profesoras universitarias	3
Estudiantes de doctorado	2
Asesoras de Infantil del CEP	2
Familias	23
TOTAL	512

3.3. *Contexto.* Esta experiencia de innovación se desarrolla en el marco del Prácticum III, que se ubica en cuarto curso del Grado de Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Participan, de forma voluntaria, 22 estudiantes, las cuales son tutorizadas por 22 maestras seleccionadas por el Centro de Profesorado Córdoba “Luisa Revuelta”, en función de los siguientes criterios: (1) Formación en ABP; (2) Experiencia de aplicación real de la metodología de proyectos en las aulas infantiles; (3) Compromiso para desarrollar procesos de investigación-acción; y (4) Participación en el grupo focal para evaluar la experiencia.

El Prácticum III se articula de la siguiente manera: (1) *Seminarios de preparación*, donde se explica el marco normativo de Prácticum diseñado por la Comisión de Prácticum de la Facultad y se asignan los centros elegidos por el alumnado universitario; (2) *Prácticas presenciales.* Durante dos meses (marzo-mayo) el alumnado asiste al centro y desarrolla procesos de investigación-acción; (3) *Seminarios de análisis.* Se dan orientaciones para la elaboración de la memoria reflexiva, se comparten las experiencias vividas en los centros y se evalúa la experiencia de innovación.

3.4. *Interrogantes de investigación*

- ¿Qué aprendizaje sobre la planificación docente adquiere el estudiantado al desarrollar el ABP en el prácticum innovador RIECU?
- ¿Qué aprendizaje sobre la convivencia y la interacción social del aula adquiere el estudiantado al desarrollar el ABP en el prácticum innovador RIECU?
- ¿Qué aprendizaje sobre la atención a la diversidad adquiere el estudiantado al desarrollar el ABP en el prácticum innovador RIECU?

- ¿Qué aprendizaje sobre la participación de la comunidad adquiere el estudiantado al desarrollar el ABP en el prácticum innovador RIECU?

3.4. Instrumentos de recogida y producción de la información

Se han utilizado dos tipos de datos para evaluar esta experiencia de innovación: a) *Textuales*, recogidos a través de las memorias reflexivas de las estudiantes del Grado de Infantil y de la transcripción del Grupo Focal organizado con las maestras de Educación Infantil; b) *Visuales*, incluidos en la documentación pedagógica (imágenes, fotos, vídeos y producciones infantiles) realizadas por las estudiantes de Educación.

3.5. Técnicas de análisis de datos

Se ha usado la técnica de *análisis del discurso*, para interpretar los significados incluidos en la narración de las maestras y estudiantes de Educación. El análisis del discurso se llevó a cabo identificando dos tipos de unidades de análisis: (1) *Dimensiones*, relacionadas con los objetivos y que derivan de la teoría suscrita, son de carácter macro; (2) *Categorías*, que emergen de los datos y tienen un carácter más micro. Dichas categorías se han codificado y se han clasificado respetando un acuerdo interjueces, en las que se han desestimado las discrepantes y se han asumido las coincidentes. La codificación corresponde a: (1) Inicial del instrumento: M---Memoria ó GF---Grupo Focal; (2) Inicial del colectivo: A---Alumna ó M---Maestra; (3) Número. Para anonimizar la identidad de las participantes se las identifica con un número. De esta manera, por ejemplo MA18, significa que el discurso ha sido extraído de la Memoria de la alumna 18 y GFM13 significa que es una intervención realizada en el Grupo Focal por la maestra a la que se le ha asignado el número 13.

La triangulación metodológica (memorias reflexivas y grupo focal) y la triangulación personal (maestras y estudiantes universitarias), permite minimizar sesgos e incrementar la credibilidad y consistencia de este trabajo.

4. RESULTADOS

Para analizar los datos se ha elaborado una matriz hermenéutica que muestra la relación entre las distintas unidades de análisis –dimensiones y categorías- utilizadas:

Dimensiones	Categorías
1. Planificación didáctica	1.1. <i>Improvisación o planificación abierta</i>
	1.2. <i>Intereses del alumnado versus planificación cerrada</i>
	1.3. <i>De la planificación a la creación de ambientes de aprendizaje</i>
	1.4. <i>Democratización del aprendizaje</i>
2. Convivencia	2.1. <i>Gestión colectiva del conocimiento</i>
	2.2. <i>Comunidad de práctica</i>
	2.3. <i>Ayuda mutua</i>
3. Atención a la diversidad	3.1. <i>Personalización del aprendizaje</i>
	3.2. <i>Inclusión de las diferencias</i>
4. Apertura a la comunidad	4.1. <i>Inteligencia distribuida</i>
	4.2. <i>Conectivismo y participación social</i>
	4.3. <i>Alianzas familiares</i>

La primera dimensión relacionada con la **planificación didáctica** las estudiantes de Ciencias de la Educación manifiestan, por amplia mayoría (86 %), que al inicio de sus prácticas pensaban que la metodología ABP era un método en el que se improvisaba mucho. Sentían bastante inseguridad al no llevar preparadas las fichas y propuestas de aprendizaje al aula. No entendían el concepto de planificación abierta, y echaban de menos, para sentirse seguras, tener un guion claramente delimitado de lo que iban a hacer en el aula durante toda la jornada.

“Yo estaba muy nerviosa, es como si vas a clase a ver qué se le ocurre cada día a los niños...” (MA4)

“Es que llegar sin nada así concreto, yo que sé como una ficha o un juego... era muy fuerte... Yo temía que los niños no dijeran nada y entonces no saber qué hacer” (MA18)

También las maestras indican que las estudiantes de Ciencias de la Educación cuando llegan al aula tienen una dificultad para escuchar y respetar los intereses de los niños y las niñas, y apuestan por una planificación cerrada.

“Marta quería ir por delante de los niños... Prepararlo todo, tenerlo todo controlado... Le agradezco su preocupación pero sus nervios le impedían escuchar lo que decían los niños” (GFM13)

“Mi práctica quería conocerlo todo de antemano... Luego se ha ido relajando, pero al principio quería llevarlo todo cerrado y programado antes... Yo le decía, pero chiquilla déjalos que se expresen... Tú síguelos, ellos te indican el camino...”

Pese a la actitud inicial de intervención y control por parte de las estudiantes universitarias que relatan las maestras, la tendencia de más de la mitad de las docentes es reconocer que este posicionamiento inicial de las alumnas de Grado ha ido evolucionando a medida que transcurría su estancia en las aulas. Han ido evolucionando desde una preocupación por tener una planificación cerrada que dirigiera sus actuaciones y tranquilizara sus incertidumbres, hacia un interés creciente por crear ambientes de aprendizaje motivadores. Han transitado desde la preocupación por el control del aula hacia la preocupación por generar situaciones de aprendizaje relevantes y con sentido.

“Sí, sí... la mía (se refiere a la alumna de prácticas) primero estaba agobiada por tenerlo todo programado, luego ya se metió en el proyecto y se interesaba por estimular a los niños, por buscar materiales...” (GFM17)

Son las propias alumnas las que manifiestan en sus memorias que han entendido y experimentado eso que tanto se repite durante la formación universitaria en diversas materias (Sistema Educativo, Planificación e Innovación y Estrategias de Intervención en Educación Infantil): el respeto y la escucha a los niños y las niñas. Admiten que, a nivel teórico, es muy fácil suscribir este principio, pero que en la práctica resulta muy complicado aprender a ser maestra “de otra manera”. Ellas lo explican del siguiente modo:

“Es que claro... después de tanto tiempo... tú cuando vas al aula no sabes actuar de otra manera... Es la imagen habitual de una maestra... enseñar y que los niños la escuchen lo que les dice...” (MA12)

“A mí me daba coraje... porque cuando menos acordaba estaba yo enseñando lo que yo sabía pero que no me habían preguntado y probablemente no les interesara... Los niños se merecen que se les escuche, debemos aprender a democratizar su aprendizaje... Debemos desaprender la imagen de maestra que tenemos en la cabeza” (MA6)

La segunda dimensión incluida en la matriz hermenéutica está referida a la **convivencia**. Un porcentaje considerable de alumnas indica que uno de los pilares básicos del ABP es la gestión colectiva del conocimiento. Aluden a la estructura cooperativa que perciben en el aula, lo cual contrasta con otras experiencias vividas en Prácticums anteriores, en las que podían apreciar una estructura individualista y competitiva del aprendizaje. Sin embargo, llama la atención que la gestión cooperativa del aula no es valorada positivamente por una parte significativa de las estudiantes (32 %):

“Yo creo que está bien lo de ponerlos en grupo, pero lo malo es que se copiaban unos de otros...” (MA2)

“Los que saben menos como están todos juntos siempre se fijan de los más espabilados...” (MA1)

La percepción de las maestras en esta dimensión es discrepante respecto a las alumnas. Un total del 73 % de las maestras indican que una de las fortalezas fundamentales del ABP es la posibilidad de que el aula se configure como una comunidad de práctica. Las maestras consideran que la colaboración y la interacción social entre iguales es una herramienta didáctica de primer orden para el aprendizaje. Se percibe un posicionamiento en la teoría sociocultural, al considerar que el desarrollo personal es una construcción cultural que se realiza a través de la interacción con otras personas de una determinada cultura mediante la realización de actividades sociales compartidas. Siguiendo los planteamientos vygotskianos, las docentes defienden que en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica):

“Con los proyectos los niños aprenden por grupos, cada uno aporta una idea, unos aprenden de otros y los más rezagados imitan a los más avanzados” (GFM5)

“La convivencia en el aula es fundamental, no solo para el comportamiento social, sino sobre todo para el aprendizaje. Se crea con los proyectos como una comunidad de práctica, cada uno hace lo que mejor se le da y ayuda a quien tiene dificultades, de forma natural...” (GFM7)

El clima de convivencia que se genera en el ABP es de distensión, de seguridad, de colaboración y de ayuda. Se entiende que el objetivo último a conseguir se alcanza si participan todos los compañeros y las compañeras, y si se instaura un principio de funcionamiento de ayuda mutua entre iguales. Esta percepción es compartida por docentes y estudiantes:

“Si ellos se ayudan de forma natural, yo no les digo nada... Les sale espontáneo, es un hábito creado en clase... es una ayuda recíproca que les brota...” (GFM8)

“Me quedé sorprendida cuando veía que los niños se ayudaban entre sí, sin tener que decirles nada. Era muy diferente a lo que he visto otros años en las prácticas...” (MA11)

La dimensión que alude a la atención a la diversidad en el aula integra dos categorías fundamentales: la que se refiere a la personalización del proceso de aprendizaje y la que hace alusión a la inclusión de las diferencias. Comprobamos que las maestras tienen un concepto de diversidad amplio, que no se reduce a la identificación de diversidad con discapacidad. Por su parte las estudiantes presentan, en su mayoría, una visión de diversidad más sesgada.

“Claro, cada niño es un mundo... la diversidad se ve en muchas cosas... en los intereses, las motivaciones, el ritmo de aprendizaje... depende mucho de los niños y de sus familias...” (GFM14)

“La diversidad se atiende con el ABP... había dos niños con TDH en el aula y se integraban muy bien en el proyecto...” (MA15)

Tanto las maestras como las alumnas consideran que atender la diversidad del aula supone desarrollar procesos educativos ajustados a las necesidades personales de cada aprendiz. El acompañamiento educativo de la maestra, la dificultad de las tareas propuestas, la aceptación de diferentes niveles de ejecución de las actividades, el planteamiento de situaciones de enseñanza-aprendizaje abiertas, la propuesta de ambientes de aprendizaje globalizados, en los que se integran tareas que requieren el uso de las inteligencias múltiples, el diseño de propuestas de aprendizaje individualizadas, la ayuda entre iguales y las actividades en grupos heterogéneos, son algunas de las medidas que, en opinión de las docentes y de las estudiantes, ayudan a respetar las diferencias del alumnado.

“Todos los niños se sentían muy bien... Ninguno decía yo no sé hacer esto o no puedo... Cada uno lo hacía según sus posibilidades” (MA19)

“Al final yo prefería que Gustavo (un niño con TDAH) no saliera del aula... lo veía mejor atendido en la clase... más centrado, a ver tenía días... pero igual que en la clase de PT... sus compañeros siempre le ayudaban y él no se quería ir cuando hacíamos el proyecto. Era superexperto en los castillos medievales... jejeje” (GFM4)

La última dimensión está referida a la **apertura a la comunidad**. Las maestras asumen que el conocimiento en la era digital no solo reside en el docente. Por el contrario, defienden una concepción de *inteligencia distribuida*, al considerar que cada persona tiene un saber que puede aportar, creándose redes y nodos informacionales en las que el conocimiento se democratiza y fluye de manera multidireccional entre las diferentes personas.

“Al final, lo bonito, es que todos aprendemos de todos... No solo sé yo como maestra... es más yo no sé de muchas cosas... y podemos acudir a otros profesionales, instituciones y san internet (risas) para construir conocimiento...” (GFM20)

Por su parte las alumnas tienen claro que el conectivismo es la teoría de aprendizaje que prevalece en la era digital. Las TIC y las redes sociales inciden en los niños y las niñas que, como nativos digitales, aprenden de manera multidireccional y no solo de las explicaciones de la maestra. Consideran este modelo obsoleto y apuestan por un conocimiento dialógico y abierto a la participación social.

“Yo lo he visto claro, no solo soy yo como maestra la que tengo que enseñar... la comunidad o la tribu educa... yo tengo que aprender mucho con y de ellos... Ahora todo el mundo sabe de todo lo que le interesa... Internet te lo facilita...” (MA22)

Para concluir, las maestras consideran a las familias como agentes de colaboración y apoyo para desarrollar procesos educativos que trascienden las paredes del aula, las visualizan como personas interesadas en el fomento y apoyo de la educación de sus hijos e hijas, y que están, en la mayoría de los casos, dispuestas a colaborar. Las estudiantes no siempre consideran que la participación familiar sea una estrategia adecuada, percibiendo disfunciones en el comportamiento de alguna de ellas y reivindicando una autonomía profesional frente a las mismas.

“Yo creo que las familias son fundamentales, sin ellas no podríamos desallorar el ABP... Casi siempre se entregan a tope...” (GFM21)

“Considero acertada la colaboración familiar, pero no siempre saben colaborar bien. Había una madre en clase que interfería en las decisiones de la maestra y yo considero que quien debe decir lo que debe hacer el niño en la clase es la maestra” (MA22)

“Que las familias colaboren está bien. Pero hay algunas que no salen de la clase y me parece demasiado” (MA21)

“Alguna madre intervenía en cosas que no debería, como por ejemplo donde se sienta su hijo” (MA13)

“Las madre venía de excursión pero solo se ocupaba de su hija. Eso no me parece bien” (MA18)

5. CONCLUSIONES

La evaluación de la experiencia de innovación en el Prácticum RIECU nos permite dar respuesta a los interrogantes de investigación establecidos:

- Respecto al aprendizaje sobre la planificación didáctica que han experimentado las estudiantes, se puede indicar que han aprendido qué es una planificación abierta y flexible. Conocían, fruto de sus experiencias de prácticas previas, unas programaciones cerradas propias de las unidades didácticas, y han avanzado hacia un modelo de planificación abierta, que integra los intereses de los niños y las niñas, los escucha y permite incluir en el proceso educativo las

situaciones imprevistas. Las maestras indican que han observado una evolución evidente en las estudiantes a lo largo de los dos meses de prácticas, transitando desde actitudes directivas a otras de mayor sensibilidad y respeto hacia las propuestas de los pequeños.

- El alumnado de Ciencias de la Educación ha aprendido el valor de la gestión colectiva del conocimiento que se produce en las aulas que trabajan a través del ABP. Las maestras consideran que es una de las fortalezas fundamentales de esta metodología y muestran una fuerte adhesión a la concepción del aprendizaje en el marco de la teoría sociocultural, al considerar que el desarrollo personal es una construcción cultural, que se realiza a través de la interacción con otras personas mediante la realización de actividades sociales compartidas. Las estudiantes en su mayoría valoran la estructura cooperativa del aula que existe en las aulas que trabajan ABP, pero existe en torno al 30 % de estudiantes que no aprecian los beneficios de esta estructura cooperativa.
- Las estudiantes muestran un concepto de diversidad más sesgado y reduccionista que las maestras. Mientras que las primeras identifican la diversidad con la atención a los niños y las niñas discapacitadas, las docentes proyectan una concepción de diversidad amplia, que se puede identificar con las diferencias y singularidades de cada niño o niña. Por ello, ofrecen estrategias didácticas de atención a las diferencias dentro del aula a través de un currículo abierto, flexible, globalizado y versátil.
- Los aprendizajes adquiridos por las estudiantes respecto a la participación de la comunidad en el desarrollo de ABP sugieren que, en su mayoría, las alumnas comprenden que el aprendizaje en la era digital se produce por la conectividad de redes de personas y nodos informacionales. Asumen que los niños y las niñas, que son nativos digitales interactivos, tienen acceso a un proceso de aprendizaje permanente, en el que cada vez son más difusas las fronteras entre el aprendizaje formal e informal. El avance tecnológico democratiza el acceso al conocimiento y diversifica los agentes educativos que lo producen, constatando que a los docentes cada vez les salen más competidores que rivalizan en su misión de transformar la información en conocimiento.
- La participación de las familias en el ABP es imprescindible para las docentes. Las estudiantes, por su parte, han aprendido que, aun siendo imprescindible la colaboración familiar, no siempre dicha colaboración se realiza de una forma adecuada. Muestran resistencias y reticencias ante determinados comportamientos familiares que consideran inadecuados e intrusivos.

Uno de los aspectos más valorados por docentes y alumnas, al participar en la experiencia de innovación del Prácticum RIECU, es el proceso de reflexión compartida que semanalmente ponen en marcha las estudiantes y las maestras con el fin de analizar situaciones, identificar fortalezas y debilidades, valorar los roles asumidos y proponer materiales y ambientes de aprendizaje para mejorar el ABP. Consideran la pareja educativa como una herramienta fundamental para mejorar la formación docente inicial y continua, y por ello proponen la continuidad de esta innovación.

BIBLIOGRAFÍA

AREA, Manuel, "Ser docente en la escuela digital". En: *Suplemento Profesional de Magisterio*, 22, 2016, pp. 15-16. Disponible en: <https://goo.gl/SGGsoO>.

BALONGO, Elena y MÉRIDA, Rosario, "Incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles a través de los proyectos de trabajo". En: *Profesorado: Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 21(2), 2017, pp. 1-21. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59458/36169>

BATES, Tony, *Teaching in a Digital Age*. Versión digital, 2015. Disponible en: <http://goo.gl/NAvukU>

BUSQUET-DURAN, Jordi; MEDINA-CAMBRÓN, Alfons y BALLANO-MACÍAS, Sonia, "El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos". En: *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 2013, pp. 115-135. doi: <http://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.06>

CABELLO, María José, "La globalización en Educación Infantil: una forma de acercarse a la realidad". En: *Pedagogía Magna*, 11, 2011, pp. 189-195.

CAPRARO, Mary Margaret; CAPRARO, Robert M. y HELFELDT, Jack, "Do differing types of field experiences make a difference in teacher candidates' perceived level of competence?". En: *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 2010, pp. 131-154.

CASTELLS, Manuel, *Internet y la sociedad red*. Madrid: La factoría de Ideas, 2001.

CASTELLS, Manuel (ed.), *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

CROWTHER, Frank; FERGUSON, Margaret y HANN, Leonne, *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Newbury Park, CA: Corwin Press, 2009.

DE MOYA, María del Valle y MADRID, Dolores, "La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias". En: *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 2015. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

ESCRIBANO, Alicia y MARTÍNEZ, Amparo, *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea, 2013.

GARDNER, Howard, *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2010.

GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 2008.

GÓMEZ, Juan Luis y PÉREZ, Manuel, “Bases psicopedagógicas de un modelo de enseñanza-aprendizaje socioconstructivista para entornos virtuales”. En: *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 12, 2011, pp. 61-97.

HUGHES, Matthew; HUGHES, Paul y HODGKINSON, Ian R., “In pursuit of a ‘whole-brain’ approach to undergraduate teaching: implications of the Herrmann brain dominance model”. En: *Studies in Higher Education*, 42(12), 2016, 1-17. doi: <http://doi.org/10.1080/03075079.2016.1152463>

IMAZ, José Ignacio, “Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad?”. En: *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 2015, pp. 679-696.

INTEF, *Marco común de competencia digital docente*. 2014. Disponible en: www.slideshare.net/educacionlab/borrador-marcocdd-v1

KORTHAGEN, Fred. A. J., “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 2010, pp. 83-101.

MÉRIDA, Rosario; GONZÁLEZ, María Elena; OLIVARES, María de los Ángeles y RODRÍGUEZ, Julia, “La red de infantil RIECU (Escuela-Centro de profesorado-Universidad) como contexto de aprendizaje para forjar nuevas identidades profesionales docentes en los estudiantes de Grado de Infantil a través del método de proyectos de trabajo”. En: *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 5, 2018, pp. 41-45. doi: <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v5i.10969>

OLMEDO, Eva María, “Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES”. En: *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 2013, pp. 411-429.

PEGALAJAR, María del Carmen, “Formación en competencias en alumnado universitario mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo”. En: *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 2018, pp. 829-845.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio, *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2017.

PRENSKY, Marc, *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Editorial SM, 2011.

RUIZ, María del Carmen y MÉRIDA, Rosario, “Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de Trabajo. Un estudio de caso”. En: *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 2016, pp. 943-961. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022

SÁNCHEZ, Javier; PÉREZ, Francisco Javier y VENEGAS, Antonio José, “Educación emocional en el proceso de formación docente”. En: *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 2013, pp. 184-190.

VIÑALS, Ana y CUENCA, Jaime, “El rol del docente en la era digital”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], 30(2), 2016 (agosto), pp. 103-114 [Fecha de consulta: 12 de julio de 2018]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>

WAKE, Jo Dugstad; DYSTHE, Olga y MJELSTAD, Stig, “New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age”. En: *Educational Technology & Society*, 10(1), 2007, pp. 40-51.

ZAPATA, Miguel, “Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del ‘conectivismo’”. En: *Education in the knowledge society*, 16(1), 2015, pp. 69-102.