

EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL. ELABORACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO

Coworking in the Teacher-Training Degree. Making Didactic Resources So as to Discover the Environment

MARIA FELIU TORRUELLA¹

Universidad de Barcelona

mfeliu@ub.edu

LORENA JIMÉNEZ TORREGROSA²

Universidad de Barcelona

lorenajimenez@ub.edu

M.^a TERESA ARQUÉ BERTRÁN³

Universidad de Barcelona

marque@ub.edu

Recibido: 26.03.2014 / Aceptado: 10.06.2014

Resumen. La propuesta didáctica que aquí se expondrá parte de distintos planteamientos teóricos. En primer lugar, nos planteamos la necesidad de desarrollar las competencias sociales en los estudiantes del grado de educación infantil ayudándoles a analizar su entorno dentro de un modelo de análisis competencial. Por otro lado, hemos observado que en pleno siglo XXI nos encontramos con futuros maestros que tienen dificultades para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en la elaboración de sus materiales didácticos de aula y pensamos que estas nos ofrecen un abanico inabarcable de recursos. Y finalmente, pensamos que el trabajo cooperativo favorece el aprendizaje y contribuye a desarrollar habilidades imprescindibles en el siglo XXI. Teniendo en cuenta estos tres retos iniciales, dentro de la asignatura didáctica de las ciencias sociales del grado de educación infantil, planteamos una actividad de enseñanza-aprendizaje que nos permitiera desarrollarlos y que, obviamente, capacitara a los futuros maestros para poderlo aplicar, algún día, en sus aulas.

Palabras clave: ciencias sociales, didáctica, innovación pedagógica, método de enseñanza, profesión docente, transferencia del aprendizaje.

Abstract. The methodological approach that will be discussed here is based on different theoretical approaches. First of all, we think that social skills need to be developed in students of the teacher-training degree. They must be helped to analyze their environment following a model of analysis. Furthermore, we have observed that in the 21st century the teachers of the future have problems using information and communication technologies in order to develop their own classroom resources. We state that this kind of technology allows us a lot of possibilities that must be discovered. Finally, we believe that cooperative work promotes learning and helps the students to develop the essential skills needed in the 21st century. From these three initial challenges within the subject Teaching of Social Science in Early Childhood Education, we propose a teaching-learning activity that would allow us to develop these skills and that would obviously help future teachers to know how to apply it someday in their classrooms.

Keywords: social sciences, didactics, educational innovation, teaching method, teaching profession, transfer of learning.

MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ACTIVOS PARA EL DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO

Curso tras curso, en las aulas del grado de Educación Infantil, nos encontramos con alumnos que expresan su desagrado por las Ciencias Sociales. Además, normalmente no entienden qué se debe trabajar con los y las niñas de Educación Infantil desde las Ciencias Sociales. Diferentes investigadores (Evans, 1991; Milson, 2001;

Zhao y Hoge, 2005) han evidenciado esta actitud negativa y cómo se han visto condicionados los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva. Así pues, las fichas (la equivalencia a los libros de texto en Educación Infantil) han sido el material didáctico más usado desde siempre en las aulas para la enseñanza-aprendizaje en general y de las ciencias sociales en particular en los cursos de Educación Infantil. Estos recursos basados en metodologías pasivas dejan de lado la implicación de los

y las alumnas en las tareas y la propia reflexión que estos puedan realizar (Chapin, 2006; Chiodo y Byford, 2004; Zhago y Hoge, 2005).

Como ya se ha demostrado, las creencias del profesorado, y en especial las creencias sobre las disciplinas que imparten, tienen un impacto en la práctica docente que se desempeña y, al mismo tiempo, estas creencias se construyen a lo largo de la experiencia de estos últimos como discentes (Bramald, *et al.* 1995; Brownell *et al.* 1997; Clark y Peterson, 1986; Gibaja y Huguet Santos, 1998; Wilson *et al.*, 2002). Sin embargo, pensamos que las ciencias sociales tienen un potencial educativo altamente significativo si se plantean temáticas cercanas a los intereses del alumnado y se orientan a la comprensión del entorno a la vez que se posibilita y se potencia el trabajo de las habilidades de pensamiento (Brophy y Alleman, 2009; Brophy *et al.* 2009; Carretero *et al.*, 1989). Lananan y Yeager (2008) señalan que la única manera de transformar la percepción y la función de las ciencias sociales en el currículo es, precisamente, mediante la formación inicial del profesorado, ya que las prácticas docentes son el resultado de la interrelación entre la experiencia, las creencias y el contexto, entre otros factores. En definitiva, y en cuanto a las ciencias sociales y su enseñanza, se ha configurado un *habitus* estructural de la práctica docente (Bourdieu, 2008). Para superar este *habitus* y, en especial, la resistencia a su cambio, conviene impulsar un modelo de práctica reflexiva sobre las acciones docentes.

El contexto educativo universitario actual de organización del Espacio Europeo de Educación Superior lleva implícita una transformación de las enseñanzas en especial en cuanto al enfoque de los aprendizajes de los estudiantes (Blanco, 2009; Delgado 2005; MEC, 2003). Este hecho implica priorizar la funcionalidad de estos aprendizajes, por un lado, así como el desarrollo de las competencias que el alumnado necesitará a lo largo de su vida profesional, por otro.

Partiendo de que los y las alumnas carecen de la formación didáctica para poder innovar (Turner, 2012) se cree necesaria una innovación de la práctica docente en las ciencias sociales para suplir estas necesidades y potenciar así el diseño de recursos didácticos innovadores en general. No obstante, no se trata solo de conocer los recursos, las estrategias y metodologías, sino de integrar estos contenidos con los disciplinares propios de las ciencias sociales (Anderson, 2014; Misco, 2013; Schulman, 1987).

Para ello nos basamos en el modelo teórico de análisis del entorno⁴ (o propuesta de análisis de una realidad social).

Este modelo propone analizar el entorno desde una perspectiva multidisciplinar a partir de seis aspectos (el espacio; el tiempo; el origen; las causas y las consecuencias; las características y la identificación de elementos; las normas, leyes y valores; las emociones y los sentimientos). El primero es el tiempo, teniendo en cuenta el tiempo geológico, cronológico-histórico y estacional. A continuación, otro aspecto a considerar y a analizar profundamente es el espacio, es decir, la situación geográfica que ocupa el entorno que se analiza: la orientación del mismo, el tipo de escala y la tipología y diversidad del paisaje (mediterráneo, tropical...). Además, también hay que tener en cuenta las características y la estructura: ¿qué hay? ¿cómo es? e identificar los elementos que aparecen: bióticos, abióticos y antrópicos; mostrando también atención a los sectores y actividades económicas que se pueden intuir. Asimismo, se debe tener en cuenta la relación entre la forma y la función y las relaciones que se establecen dentro del propio sistema: el patrimonio social y el natural.

Por otra parte, hay que prestar especial atención a los cambios y continuidades que se pueden observar; es decir, a la dinámica externa e interna del propio entorno: ¿cuáles son las causas de estos cambios?, ¿cómo se manifiestan? La naturaleza de los cambios puede ser muy diversa: cambios estacionales, horarios, sociales, perturbaciones, relieve, clima, migraciones... y además, cuál es el origen y la evolución de las poblaciones y comunidades en este entorno geológico, cronológico-histórico y estacional. Al analizar profundamente estos aspectos facilitamos al discente que profundice en el conocimiento comprensivo del entorno lo que conlleva que el aprendizaje que realice sea significativo y quede integrado en sus redes de conocimiento.

Por otro lado, no podemos olvidar que cada entorno está regido por un sistema de leyes y normas que también deben ser consideradas: ¿qué uso hacemos de ese entorno? Teniendo en cuenta los impactos naturales y sociales que se observan, la gestión, la sostenibilidad, la comunicación y los valores que vinculamos. Y por último, pero no menos importante, las emociones. Es imprescindible dejar sentir, tomar conciencia y saber gestionar las emociones que nos produce estar en un entorno determinado; ¿qué sentimos? y a partir de aquí cómo nos vinculamos e implicamos en el entorno a partir de las actitudes y las acciones. Como bien se puede observar, este modelo favorece una aproximación holística y global al entorno, de manera que propicia el desarrollo de competencias creativas a la hora de usarlo.

Por otro lado, no podemos obviar que es necesario trabajar las diferentes habilidades y competencias digitales del alumnado y facilitar recursos que les ayuden a tra-

bajarlas a la vez que las integran de manera global en los contenidos que tienen que ver con didáctica de las ciencias sociales (Escamilla, 2008; Pablos, 2010; Valverde, 2010). Todo ello debería ayudar a crear un ambiente de creatividad y fomentar procesos de innovación y consecuentemente, a desarrollar las competencias transversales y específicas de formación disciplinar de los maestros (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2005). Además, hay que recordar que la enseñanza de educación infantil está experimentando un replanteamiento: potenciar un aprendizaje que no solo esté basado en las competencias sino que, además, las integre (Escamilla, 2008; 2009).

Consecuentemente, este nuevo panorama obliga a replantear no solo el enfoque de estas asignaturas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales sino también las metodologías de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de maestros. El aprendizaje basado en competencias implica un modelo de enseñanza centrado en el alumnado y un sistema que priorice actividades prácticas, metodologías de trabajo cooperativo (Escalona y Loscertales, 2007; Miguel Díaz, 2006; Zabala y Arnau, 2007). Si queremos que los y las alumnas desarrollen competencias en habilidades sociales debemos propiciar momentos de crecimiento e intercambio conjunto (Zeicher, 1990) ya que trabajando desde esta perspectiva no solo propiciamos el aprendizaje de contenidos académicos propios de la asignatura, sino competencias transversales requeridas para el desarrollo de la profesión.

Finalmente, teniendo en cuenta de que el protagonista pleno de su proceso de aprendizaje es el propio alumno y la importancia de la reflexión en la propia práctica, se considera la modalidad de la autoevaluación como momento culminante del desarrollo competencial y la práctica reflexiva (Salinas, 2002). En la autoevaluación por grupos de trabajo se desarrollan multitud de procesos (Shon, 1992) y es activa porque pone en interacción a todos los actores del proceso (Zeicher, 1990). La mayoría de autores coincide en que la evaluación es un proceso que permite obtener datos para tomar decisiones que reorienten los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tenbrink, 1981; Simons, 1995). Así pues, la autoevaluación constituye un proceso reflexivo y colaborativo que sirve para dar coherencia a todo el desarrollo de la encomienda que hayan realizado los alumnos. Esta participación crítica y justificada requiere convencimiento por parte de todos los agentes implicados, pero los resultados son a su vez nuevos aprendizajes (Kells, 1997).

Llegados a este punto tenemos que plantearnos, pues, un modelo de formación inicial de maestros de infantil que

les permita enfrentarse a los retos del siglo XXI (Trilling y Fadel, 2009; *The Partnership for 21st Century Skills*, s.d), de una parte; y que los dote de herramientas para poder llevar a la práctica un modelo curricular de ciencias sociales basado en el desarrollo de las capacidades y las competencias, que es aún hoy en día una de las tareas pendientes en nuestro sistema educativo (López Facal, 2013). En la sociedad del siglo XXI es imprescindible formar profesionales que con su vocación y al mismo tiempo con las competencias desarrolladas estén preparados para educar en la sociedad presente. Si miramos el currículum escolar de educación infantil nos damos cuenta de que las ciencias sociales son las disciplinas que con más énfasis contribuyen al desarrollo emocional del niño, a la construcción de su identidad y su relación con los demás y el entorno, y además potencian la curiosidad y el interés por el descubrimiento del mundo que nos rodea, la creatividad y el pensamiento divergente y por tanto la adaptabilidad a los cambios constantes y la habilidad para la toma de decisiones tan necesaria en el mundo cambiante actual. Desde las ciencias sociales se trabajan temas que son imprescindibles para que las personas puedan formar parte activa de la sociedad; nadie puede poner en duda que el trabajo profundo y real de temas de identidad, género, ciudadanía, interculturalidad, desarrollo sostenible desde una óptica participativa, activa e inclusiva repercutirá directamente en la mejora de la sociedad (Feliu y Hernández, 2011).

LA EXPERIENCIA: DISEÑAMOS RECURSOS DIDÁCTICOS

Justificación y contextualización

La propuesta didáctica que explicaremos a continuación se desarrolló durante el curso 2012-2013, en el contexto de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales del grado de educación infantil de la Universitat de Barcelona y se volvió a desarrollar en tres grupos más en el curso 2013-2014 en el contexto de la misma asignatura en la misma Universidad. Así pues, un total de más de 260 alumnos ha realizado esta actividad. Esta experiencia de formación inicial del profesorado se diseñó en base a una exploración directa del parque Güell ya que se trata de un lugar que permite ser explorado desde las diversas vertientes del modelo del análisis del entorno, que ya hemos explicado con anterioridad, y a su vez desde las diversas disciplinas de las ciencias sociales tales como la historia, el arte o la geografía.

Los y las alumnas no están acostumbrados a realizar salidas en las asignaturas que cursan en la Universidad, y

el aprendizaje por descubrimiento tiene un gran potencial didáctico; en especial cuando se aborda desde una propuesta activa y participativa. El hecho de que ellos tuvieran que generar un material didáctico para que los niños y las niñas de educación infantil pudiesen aprender aspectos del parque Güell los situaba en la dualidad de roles: por un lado ellos eran aprendientes que debían comprender el modelo teórico de análisis de un entorno y por otro lado, eran maestros que diseñaban un recurso didáctico para sus «alumnos». Pensamos que las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje aportan dinamismo, profundidad y una mayor comprensión de los contenidos, y la creación de recursos didácticos en un entorno real y vivenciado permite a los y las alumnas sentirse motivados en su ejercicio.

Objetivos educativos

La actividad planteada tenía como principal objetivo ofrecer al alumnado la oportunidad de crear un material didáctico apto para la enseñanza-aprendizaje del entorno del parque Güell en la educación infantil. Para ello, los y las alumnas debían analizar el entorno del parque desde una visión globalizada, haciendo hincapié en la integración y conciliación de los diferentes puntos de vista de los y las compañeras de grupo de trabajo. El material didáctico debía ser un recurso videográfico que se pudiera utilizar como material en algún momento del ciclo de enseñanza-aprendizaje. Para ello, no se podía obviar de ningún modo el contacto directo con el parque Güell, seleccionando e obteniendo los recursos necesarios para crear el hilo narrativo del vídeo. A su vez, desde el profesorado nos planteábamos que el trabajo colaborativo promoviese el debate a la hora de seleccionar y obtener los recursos y que la diversidad de cada componente del grupo pudiese ofrecer riqueza comunicativa (musical, visual, verbal, plástica...) relacionándolo con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Este ejercicio tan práctico requería asimismo una reflexión teórica previa y una reflexión posterior sobre la creación de recursos didácticos de elaboración propia y valorarlos como herramientas útiles, apreciando también el potencial que esto tenía de cara a la atención de la diversidad que hay en el aula y de las necesidades educativas de cada realidad. Además, se planteaba la necesidad de reflexionar sobre la interacción que se había producido entre los distintos miembros del grupo y adoptar una perspectiva crítica sobre el proceso de aprendizaje tanto personal como colectivo.

Desarrollo de la experiencia

Para la consecución de dichos objetivos inicialmente se planteó el modelo de análisis del entorno descrito previa-

mente. Seguidamente se propuso a los y las alumnas la creación de un recurso videográfico que pudiera ser utilizado en un aula de educación infantil con la intención de promover la autonomía y la gestión de las propias capacidades creativas de los futuros docentes; verbalizar esta intención corresponde a la necesidad de constatar que el desarrollo de sus habilidades depende de ellos mismos (Serrat, 2005). Con la intención de que tuvieran más claro cómo debían proceder, se les entregó una ficha de actividad donde se indicaban de manera detallada: los objetivos de la actividad, el desarrollo de la misma, la metodología que se debía utilizar, las orientaciones generales a seguir para la elaboración del trabajo, los criterios de evaluación, una recomendación bibliográfica y la fecha de entrega. El trabajo a entregar debía constar de dos partes: una era el propio recurso didáctico en forma de vídeo que no durase más de cinco minutos y la otra, un trabajo escrito a modo de justificación teórica del recurso; asimismo se les pedía que incorporasen reflexiones sobre el proceso.

Para realizar este trabajo se realizaron grupos formales de trabajo de manera libre pero siempre promoviendo que los grupos fuesen mixtos y heterogéneos, dichos grupos oscilaron entre los 4 y los 7 componentes.

Una vez trabajado el tema en el aula, se realizó la salida al parque Güell en horario lectivo. Durante esta salida, el profesorado estableció un itinerario significativo que le permitió aplicar el modelo de análisis teórico explicado previamente en clase y ya puesto en práctica por los y las alumnas en el entorno del campus universitario. Mediante la aplicación de este modelo de análisis y la vivencia activa en el espacio que se debía analizar se fueron estableciendo las bases para que los y las alumnas, ya distribuidos en grupos de trabajo, fuesen vertebrando su proyecto y tuvieran ocasión para recoger el material necesario para la elaboración del vídeo.

A continuación se inició la etapa de trabajo en grupo fuera del aula. En esta fase, los diversos grupos de trabajo elaboraron cooperativamente su propuesta didáctica enmarcándola en un momento concreto del ciclo de enseñanza-aprendizaje. Es decir, los y las alumnas debían pensar si el recurso didáctico que creaban debía corresponder a la fase de exploración de ideas previas, a la fase de introducción de nuevos conocimientos, a la fase de estructuración de los mismos o a la fase de aplicación de los contenidos para la resolución de nuevas situaciones. Esto debía estar teórica y coherentemente justificado en el trabajo escrito que se entregaba.

Finalmente, los proyectos se entregaron a la profesora y a su vez, se visionaron en el aula a petición del propio

alumnado, que quería ver cómo habían quedado los trabajos de sus compañeros/as. Las proyecciones fueron una buena oportunidad para que el alumnado pudiese valorar en voz alta las propuestas didácticas de sus compañeros/as, intercambiando así opiniones que aunque al principio pudiesen parecer mundanas, acababan generalmente arraigadas en fundamentos teóricos ya fuese sobre el propio modelo de análisis del entorno y su utilización, como sobre el momento del ciclo de enseñanza-aprendizaje en que se usaba. Estas discusiones sirvieron para reforzar los aprendizajes realizados y argumentar el propio trabajo y, a su vez, desarrollar una visión crítica hacia los diversos recursos didácticos.

Evaluación

La tipología de evaluación que se eligió para esta experiencia fue la autoevaluación, ya que mediante este tipo de evaluación los y las alumnas pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y a su vez, de los factores que en ellos intervienen. En esta autoevaluación los y las alumnas pudieron constatar el nivel de aprendizaje con los logros esperados en los distintos criterios señalados en la ficha de actividad que se les había entregado, pudieron detectar avances y dificultades valorando su desempeño con responsabilidad. Este tipo de evaluación ayuda al alumno a desarrollar competencias críticas y valorativas. Si queremos que los y las alumnas aprendan a valorar, la única manera es practicar valoraciones en distintas circunstancias en relación con diversos ámbitos. La autoevaluación del propio trabajo es un procedimiento metodológico para alcanzar una de las competencias educativas que se les pide a los y las futuras maestras: que sean capaces de valorar.

Para realizar las autoevaluaciones fue necesario remarcar la seriedad de todo el procedimiento, ya que los y las alumnas no estaban habituados a esta práctica. Debieron pues tomar conciencia de la influencia que su juicio tendría en la valoración global de los aprendizajes. En la primera experiencia (curso 2012-2013) la nota sobre diez la decidían los y las alumnas en consenso en el grupo base. En la segunda experiencia (curso 2013-2014) se consensuó con ellos que el 70% de la nota correspondía a la autoevaluación que hacían ellos del recurso videográfico y el 30% restante lo decidía la profesora en función de la justificación teórica del trabajo escrito. Este cambio se debió al hecho de que los y las alumnas manifestaron no verse capacitados para realizar una buena evaluación de la base teórica y a su vez, de la voluntad de las profesoras de arbitrar este proceso, porque los y las alumnas no tenían desarrollada la capacidad de valorar, ya que se sentían perdidos.

Fue crucial para un buen avance del proceso de autoevaluación la importancia de guiarlos para evitar la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación, a menudo a los y las alumnas les costaba valorarse positivamente, se mostraban inseguros a la hora de argumentar puntuaciones altas e infravaloraban sus trabajos, lo que muestra cierta inseguridad y tendencia a una autoestima baja por parte de nuestros alumnos. Por contra, algunos grupos sí que valoraron sus trabajos como los hubiese valorado la profesora.

Percepciones y reflexiones del alumnado

Las conclusiones de los trabajos escritos donde los y las alumnas reflexionaron sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la justificación de las autoevaluaciones y los informes KPSI que realizan al final de la asignatura, son de gran ayuda para conocer la opinión y la percepción del alumnado participante en la actividad. Se transcribirán algunas de sus opiniones literales extraídas de sus trabajos; todas ellas corresponden a alumnos del tercer curso de grado de educación infantil. En general, el alumnado se mostró motivado e implicado en la actividad porque «aquest treball ens ha servit per a posar en pràctica coses que hem après a l'assignatura» coincidiendo en que se trataba de «una activitat útil que podrem aplicar a la nostra aula quan siguem mestres».

La mayoría de los estudiantes consideraron que la actividad era adecuada a sus necesidades educativas y a sus expectativas respecto a lo que debe ser la formación inicial de maestros en ciencias sociales: «Aquesta pràctica ens ha resultat beneficiosa per entendre que per a ensenyar als nens i nenes ciències socials i, per tant, temes que siguin d'interès per a ells, cal que partim del seu entorn més proper i quotidià. Aleshores, si és aquesta la tasca educativa en relació a les CCSS, cal, doncs, que nosaltres mateixos, els mestres o estudiants en formació, ens apliquem els mateixos criteris que seguim, és a dir, cal que coneguem quin és el nostre entorn, quin passat històric té i com evoluciona».

Del mismo modo, los participantes destacan el papel del profesor como guía del proceso de aprendizaje y el estilo de enseñanza directo, activo, participativo e inclusivo: «La manera com la professora ens ha guiat l'activitat ha fet que el treball es realitzés amb més seguretat perquè era la primera vegada que ens demanaven fer un vídeo i no sabíem molt bé com fer-lo. Al principi això ens espantava, no veure clar com seria el resultat, però un cop acabat ho valorem com que hem après molt».

Asimismo hubo reflexiones respecto al trabajo en grupo, visto como una oportunidad para desarrollar competencias transversales comunicativas y reflexivas desde el respeto a la diferencia y la consecución de fines comunes des del consenso: «Ens ha costat una mica treballar col·laborativament perquè al principi el grau d'implicació dels membres del grup variava. Poc a poc, però, hem aconseguit trobar l'equilibri i podem argumentar que el resultat final és millor que si l'haguéssim fet soles, perquè no només hem après de recursos didàctics sinó de relacionar-nos».

A los y las alumnas les sorprendió considerablemente que ellos y ellas fueran protagonistas de la creación de un recurso didáctico ya que muchos/as coincidían en que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales normalmente se lleva a cabo mediante metodologías tradicionales que no procuran un aprendizaje significativo. «Voldríem afegir que en relació al què hem treballat a la pràctica n'estem molt contents perquè ens ha sigut molt profitós tot el que hem après i, ara per ara, suposa un recurs molt vàlid per portar a l'aula. Estem massa acostumades a aprendre teoria però no la manera com ajudar als nostres futurs alumnes a aprendre. Aquest recurs és una eina útil per a treballar les ciències socials des d'una metodologia activa».

Los y las participantes de la actividad argumentan que se trata de una actividad que les sorprendió por la necesidad de explorar sus capacidades creativas e imaginativas para generar un recurso útil y innovador. «Una de les coses que trobem més positives i de les quals ens sentim més satisfetes del nostre treball és de la creativitat del vídeo. Quan se'ns va plantejar l'activitat ens vam motivar de seguida perquè vam visualitzar-ho ràpidament i a vegades cal que se'ns proposin activitats diferents perquè estem massa acostumades a fer murals. (...) Ens hem sentit molt a gust amb el format ja que la majoria ja havíem utilitzat programes d'edició de vídeo».

También coincidieron en la importancia de ayudar a los y las niñas de educación infantil a explorar y conocer su entorno, para que se sientan arraigados y seguros en la aprehensión del espacio y la realidad que les rodea: «És un treball que permet elaborar un recurs perquè els infants puguin conèixer la realitat del seu entorn i treballar continguts que formen part de la seva vida quotidiana, el patrimoni, els fenòmens meteorològics, etc. Hem après maneres d'apropar als nostres alumnes a la seva realitat, coneixent els seus coneixements previs sobre uns conceptes i anar adquirint nous aprenentatges de manera progressiva vinculant-los amb l'entorn».

Finalmente, cabe señalar que los y las alumnas vieron en esta propuesta una actividad que será útil para el desarrollo futuro de su profesión: «Gràcies a la realització d'aquesta pràctica hem après moltíssim sobre com treballar les ciències socials a l'aula, disposem de coneixements que ens serviran per poder-los aplicar al nostre futur com a mestres, fent que els alumnes aprenguin significativament continguts socials de gran rellevància. La manera com s'ha plantejat ens ha ajudat a progressar i augmentar els nostres coneixements, i enriquir-nos per tal de portar a terme la nostra tasca educadora el millor possible, ja que els infants són el futur de la nostra societat i de nosaltres depèn quins valors volem transmetre en aquesta societat futura».

CONCLUSIONES

En este artículo hemos abordado distintos aspectos que se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado con el objetivo de que los alumnos sean capaces de elaborar recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

A partir de una experiencia de aula se introdujo al alumnado de educación infantil a la relación directa con el medio como metodología de enseñanza-aprendizaje y como experimentación que ellos deben vivir para poder luego trabajarla/realizarla con sus futuros alumnos. Este modelo esta poco extendido en el contexto educativo universitario del grado de infantil. Así lo reflejan las reacciones que se produjeron en el aula cuando se comentó que haríamos una salida. El hecho de vivenciar una salida y proyectar esta vivencia en el diseño de un recurso didáctico que facilite contextos de enseñanza-aprendizaje en un espacio patrimonial como es el parque Güell (como también podrían ser otros) contribuye a la construcción de la identidad psicosocial mediante la vinculación perceptiva que realiza el sujeto en el espacio mediante su propio desarrollo evolutivo constatando así una pertinencia comunitaria sustentada en los principios fundamentales de la sociedad actual (Pryvit, 1997).

Por otro lado, el trabajo colaborativo ha resultado ser una metodología valorada positivamente, ya que se trataba de una actividad novedosa y la mayoría de los y las estudiantes coinciden en el hecho de que abordarla en grupo les ofreció seguridad y a la vez, contribuyó a que se explotaran más las ideas, ya que el intercambio entre iguales estimula la aparición de nuevas ideas. Los alumnos y las alumnas, en su mayoría coincidían en que el aprendizaje de esta práctica ha sido útil y eso lo dota de

sentido, en este caso el clima de trabajo se transforma radicalmente (Wallace, 2003).

La elaboración de recursos didácticos de calidad que han efectuado nuestros y nuestras alumnas demuestra que si se explotan sus potenciales creativos pueden salir materiales adecuados para trabajar las ciencias sociales en el aula de educación infantil. Además, educar a los y las alumnas en la reflexión y la creatividad es la mejor

manera de dotarlos de herramientas útiles para que sean capaces de diseñar recursos didácticos de cualquier tipo hechos a medida de las necesidades educativas específicas de los y las alumnas que tengan delante, adaptándolos y reinventándolos en cada realidad de aula. Así pues, un aprendizaje basado en instrumentos didácticos hechos a medida de las ideas previas y las capacidades de los alumnos y las alumnas estimulará un aprendizaje significativo y real en los niños y niñas.

NOTAS

¹ Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio y profesora lectora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Sus intereses de investigación están centrados en los métodos de enseñanza y aprendizaje y los factores de percepción del arte en la educación primaria dentro de la educación formal y no formal. Es asesora didáctica de distintas instituciones patrimoniales.

² Profesora-investigadora de la Universidad de Barcelona. Sus intereses de investigación están centrados en la percepción del espacio y el tiempo en educación infantil dentro de un contexto formal de enseñanza y aprendizaje. Realiza, además, proyectos educativos patrimoniales.

³ Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio y profesora titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Sus intereses de investigación están centrados en el uso didáctico de la fotografía. Realiza proyectos de innovación docente universitaria dentro del contexto del departamento.

⁴ Propuesta realizada por Maite Arqué, Toni Pigrau, R. M. Tarín y Gemma Tribó (UB-CDEC) como adaptación de la propuesta de Pujol y Sanmartí [inédito].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, D. (2014). Outliers: Elementary Teachers Who Actually Teach Social Studies. *The Social Studies*, 105(2), pp. 91-100.

BLANCO, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de competencias de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.

BRAMALD, R., HARDMAN, F. y LEAT, D. (1995). Initial Teacher Trainees and Their Views of Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), pp. 23-31.

BROPHY, J. y ALLEMAN, J. (2009). Meaningful Social Studies for Elementary Studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (3), pp. 357-376.

BROWNELL, M., YEAGER, E., RENNELS, M. y RILEY, T. (1997). Teachers Working Together: What Teacher Educators and Researchers Should Know. *Teacher Education and Special Education*, 20, pp. 340-359.

CARRETERO, M., POZO, J. I. y ASENSIO, M. (comps.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.

CHAPIN, J. (2006). Do Elementary School Students and Their Teachers Really Dislike Social Studies? *The Social Studies*, 97 (5), pp. 187-188.

CHIODO, J. y BYFORD, J. (2004). Do They Really Dislike Social Studies? *Journal of Social Studies Research*, 28 (1), pp. 6-26.

CLARK, C. y PETERSON, P. (1986). Teachers' Thought Processes. A: M. C. Wittrock (ed.): *Handbook or Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan, pp. 255-296.

DELGADO, A. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ESCALONA, A. I. y LOSCERTALES, B. (2007). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en centros*. Barcelona: Graó.

ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula: infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.

EVANS, R. W. (1991). Concepciones del maestro sobre la Historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, p. 61-94.

FELIU TORRUELLA, M.; Y HERNÁNDEZ, F. X. (2011). *12 ideas clave: enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

GARCÍA, E. C. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (Vol. 4). Graó.

GIBAJA, J.C. y HUGETSANTOS, M. (1998). La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña. *Íber*, 17, pp. 7-26.

- KELLS, H. R. (1997). *Procesos de Autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la Educación Superior*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- LÓPEZ FACAL, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber*, 74, pp. 5-8.
- MEC. (2003). *La Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MIGUEL DÍAZ, M. (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- MILSON, A. J. (2001). Social Studies Teacher Educators' Perceptions of Character Education. *Theory and Research in Social Education*, 28(2), pp. 144-169.
- MISCO, T. (2013). What Knowledge is of Most Worth? Divergent Content Knowledge Filters in Social Studies Education. *Journal of Curriculum and Instruction*, 6 (2), pp. 10-32.
- PABLOS, J. (2010). Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes. A: J. PABLOS; M. AREA; J. VALVERDE; J. M. CORREA (coords.): *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Graó: Barcelona, pp. 21-42.
- PRYVIT, A. (1997). Constructing a Common Sense of Shared Experiences in Space. Feeling the Place, Placing the Feeling. *Global Educational Studies Review*, 4, pp. 13-22.
- SALINAS, D (2002). ¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Graó.
- SCHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- SERRAT, A. (2005). *PNL para docentes. Mejora tu conocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó.
- SIMONS, H. (1995). *La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado. El apoyo a las escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- TENBRICK, T. (1981). *Evaluación. Guía práctica para los profesores*. Madrid: Narcea.
- The Partnership for 21st Century Skills. s.d. [en línea] <http://www.p21.org> (Consulta, 14 de febrero de 2014)
- TRILLING, B. y FADEL, C. (2009). *21st Century Skills: Learning of Live in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TURNER, T., RUSSELL, W. y WATERS, S. (2012). *Essentials of Elementary Social Studies*. Routledge: NY.
- VALVERDE, J. (2010). Buenas prácticas educativas con TIC y formación del profesorado. En J. PABLOS, M. AREA, J. VALVERDE y J. M. CORREA (coords.): *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó. Barcelona, pp. 81-98.
- WALLACE, B. (2003). *Using History to Develop Thinking Skills at Key Stage 2*. Abergavenny: NACE/Fulton Publication.
- WILSON, E., READENCE, J. y KONOPAK, B. (2002). Preservice and Inservice Secondary Social Studies Teachers: Beliefs and Instructional Decisions about Learning with Text. *Journal of Social Studies Research*, 26, pp. 12-22.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias básicas: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- ZEICHER, K. (1990). Traditions of Reform in US. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), pp. 3-20.
- ZHAO, Y. y HOGE, J. (2005). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *The Social Studies*, 96 (5), pp. 216-221.