

## Interdisciplinariedad y globalización en la formación inicial del profesorado: Un caso de investigación-acción

**Sebastián Sánchez Fernández\***  
**José M. Cabo Hernández**  
**Juan Granda Vera**  
Universidad de Granada

\*Correspondencia  
**Sebastián Sánchez  
Fernández**  
Facultad de Educación y Humanidades  
Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar  
Campus Universitario de Melilla  
Ctra. Alfonso XIII, s/n  
Melilla  
Tel. +34 952 698 732  
Fax +34 952 691 170  
ssanchez@ugr.es

### RESUMEN

La globalización constituye una de las características del diseño y desarrollo del currículum en la Educación en la Educación Infantil. Por contra, no siempre se da respuesta a esta demanda dentro de la Formación Inicial del Profesorado de este nivel. Por otro lado, la Reforma asigna al Profesor una función de investigación en su acción educativa. En este trabajo intentamos dar respuesta a esta doble necesidad con el desarrollo de una investigación sobre nuestra propia práctica en la Formación del Profesorado de Ed. Infantil.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, globalización, investigación-acción.

---

### Interdisciplinarity and global method for teachers' initial teaching: A case of action-research

#### ABSTRACT

The global method is one of the attributes in the design and develop of the currículum in the Infant Education. However, always it doesn't do any answer this demand inside the Teacher's Initial Teaching of his level. Is other side, Reform assigns to the Teacher an investigative function in its action for education. In this work we try to give an answer at this double necessity with the development of the investigative above our own method in the Teacher's Infant Teaching.

**KEYWORDS:** Teacher's teaching, global method, action-research.

## 1. Planteamiento de la problemática

Uno de los componentes más importantes de la formación del profesorado lo constituye la formación práctica del futuro profesor y probablemente, no tanto en lo referente a las Prácticas docentes de competencia directa en aulas de EGB, que suelen tener un espacio y un tiempo propio en los planes de estudio, como en la proyección práctica que deben tener todas sus experiencias formativas en la Formación Inicial.

Nuestra problemática inicial enlaza directamente con este planteamiento general, puesto que surge al iniciar el desarrollo de tres asignaturas distintas (Área de Experiencia en la Ed. Preescolar, Expresión Dinámica en la edad Preescolar y Organización en la Edad Preescolar)<sup>1</sup> cuando nuestros alumnos empiezan su tercer curso de carrera, antes de realizar las Prácticas de Enseñanza, que se desarrollan el segundo cuatrimestre de este tercer curso y después de haber tenido algunas horas semanales de prácticas en los cursos anteriores, normalmente aisladas unas de otras y con poca intensidad en el desempeño de nuestros alumnos en el aula (Ver Anexo 1 ó Plan de Estudios).

En esta situación, hace dos cursos nos planteamos un desarrollo de nuestras asignaturas que posibilitara al menos la relación entre las tres horas de prácticas semanales, correspondientes una a cada asignatura.

Esta primera experiencia supuso un avance en la planificación del desarrollo del curso siguiente a la vez que nos sirvió para ir tomando conciencia de algunas de las contradicciones y problemas reales de nuestra propia práctica como profesores de Formación Inicial.

Así, pues, conseguimos que las tres horas de prácticas se unieran en una sola sesión, de modo que los alumnos permaneciesen toda la mañana en los Colegios. Igualmente avanzamos en la selección y organización de los temas a desarrollar, así como en la implicación del profesorado de las aulas en el desarrollo y evolución de las prácticas. Todo ello conllevó en la práctica una reestructuración del contenido real de nuestras asignaturas, que se fueron impregnando progresivamente de la dialéctica surgida al implicarnos en mayor medida en la dinámica de las aulas<sup>2</sup>.

Este proceso determinó un replanteamiento global de nuestra acción en estas asignaturas para el curso que acaba de terminar (1989/90), sobre el que fundamentalmente gira este informe de investigación.

En primer lugar incorporamos al desarrollo de las asignaturas la realización de un Seminario de debate para la planificación y seguimiento de la evolución de la temática a tratar, incluyendo explícitamente el papel de las variables contextuales y organizativas (espacio, materiales, tiempo, interacción social, relaciones con los agentes externos, etc...) en el tratamiento de cada una de las unidades didácticas (Ver Anexo II). En esta línea asumimos la intención de conexionar los contenidos de las tres asignaturas entre sí, a la vez que con el diseño y desarrollo de las Unidades Didácticas globalizadas en las aulas. En este punto, consideramos conveniente

insistir, puesto que supone un ejemplo claro de las contradicciones aludidas de la práctica de la Formación del Profesorado, y no solo Inicial.

Nos referimos a la globalización como principio y como práctica metodológicos que todo el mundo señala como conveniente, incluso necesario, para los desarrollos curriculares en la Educación Infantil (v. por ej. TORRES: 1987; ZABALA: 1989), y que normalmente supone en la Formación del profesorado de ese nivel, en los intentos más loables, desarrollar experiencias interdisciplinares, en las que se unen materias formativas similares (CABANELLAS y JIMENO: 1987; VARIOS: 1987; ANDRES, GIL y PINEDA: 1989) e incluso a veces se integran en propuestas y experiencias de mayor amplitud interdisciplinar (HERNANDEZ y otros: 1984; PEREZ, MARTIN y BERNARD: 1989; SANCHEZ, MESA, MI"AN y SERRANO: 1989; VARIOS: 1989). De todos modos, queda desde nuestro punto de vista, comprobar si estas experiencias interdisciplinares, que ya suponen un significativo avance, dan lugar a la adquisición de competencias por el futuro profesor que le capacite para un diseño y un desarrollo globalizado del currículum en la Ed. Infantil. Una de las preocupaciones fundamentales de nuestra investigación es analizar este ajuste-desajuste e intentar conocer las claves que hagan mejorar nuestra acción como Profesores de Formación Inicial en este sentido, a la vez que el desarrollo de la práctica docente en las aulas en que se desarrollan las experiencias.

Situado el tema problemático central que inicia este proceso de investigación en la acción, queremos delimitar una segunda problemática, que aunque abarca la totalidad del currículum, hemos centrado dentro del campo de las Ciencias Experimentales. En la actualidad, dicho campo científico, trabaja la hipótesis de la formación no académica de ideas previas, que se relacionan en esquemas conceptuales alternativos a los de tipo científico. Este planteamiento puede extenderse al pensamiento del profesor en la elaboración de modelos didácticos de actuación en el aula. Entendemos por modelo didáctico el marco teórico que el profesor, o el futuro profesor, utiliza para tomar decisiones a lo largo del diseño y desarrollo del currículum. Este marco teórico está influenciado por los conocimientos de los profesores, pero también por las experiencias que los profesores tuvieron cuando eran alumnos.

En relación con los actuales momentos en que se halla la Reforma Educativa, la coordinación entre cambio y Formación del Profesorado parece más evidente que nunca. La delimitación de un modelo didáctico viene condicionada por la finalidad de la acción educativa y en nuestros días ello nos lleva a los D.C.B. como exposición de intenciones de lo que será en el futuro la Ed. Infantil.

El D.C.B. de Ed. Infantil señala dos grandes líneas de actuación: La primera y fundamental: la necesidad de potenciar las posibilidades de desarrollo del niño y supedita a ésta la adquisición de competencias, destrezas, hábitos y actitudes para facilitar la adaptación a la Ed. Primaria. El gran objetivo, pues de esta etapa educativa, se centra en el desarrollo.

El modelo didáctico que debemos potenciar, y que nuestros alumnos deben utilizar, debe ser coherente con ello. Si existe una tradición en psicología que haga

hincapié en el desarrollo, esa es la de Piaget, que antepone desarrollo a aprendizaje; éste parece ser el posicionamiento del D.C.B.

KAMII Y DEVRIES (1985) analizan el peligro de interpretar las teorías de Piaget como teorías empiristas. Sin que por ello pretendamos ahora entrar a discutir la conveniencia de uno u otro modelo, si recogemos la idea de una doble versión del aprendizaje en preescolar.

A) Basada en la información sensorial, de tradición empirista.

B) Basada en la interacción de la experiencia sensorial y el razonamiento. Es la postura de Piaget.

Las diferencias de desarrollo observadas en entornos culturales distintos apoya la tesis, defendida desde antaño por la Escuela Soviética, de la influencia de la interacción social en el desarrollo, que aunque es reconocida por Piaget, no es suficientemente valorada. Esta tendencia social es recuperada actualmente por algunos autores (PERRET-CLERMONT: 1984) y más que considerarla una tercera vía, es vista como un complemento de la segunda (Interacción de la experiencia sensorial y el razonamiento).

De la misma forma que en el campo de las Ciencias Experimentales, los errores de los alumnos coinciden con teorías que estuvieron vigentes en algún momento de la Historia de las Ciencias (El Lamarckismo, la Teoría Catastrofista para explicar la existencia de fósiles, o la alimentación de las plantas por las raíces), nuestros alumnos deben actuar implícitamente de la misma forma. Así podemos esperar que el modelo didáctico subyacente en nuestros alumnos sea empirista y en ese caso, nuestro objetivo será hacerles evolucionar hacia modelos empíricos-racionalistas.

Los modelos didácticos que tiene un docente (en nuestro caso alumnos en formación) pueden aparecer explícita o implícitamente; en la primera de las posibilidades es suficiente con preguntar al sujeto cuál es su modelo, pero en la segunda de ellas, el camino a recorrer es más deductivo. Para ello hemos elegido a modo de evaluación inicial en la asignatura *Area de Experiencia en la Ed. Preescolar*, pedir a los alumnos que tomen una serie de decisiones. Dichas decisiones fueron:

- 1) Para qué deben ir los niños al Preescolar.
- 2) Qué objetivos generales crees que deben cumplir.
- 3) Qué objetivos desarrollarían en el Area de Experiencia.
- 4) Qué contenidos darían.
- 5) Qué actividades realizarían.

Previamente a estas cuestiones se incluía una pregunta: ¿Qué teorías o modelos consideras útil o útiles para la acción educativa en Preescolar?

El conjunto de las respuestas se encuentran recogidas en el Anexo III.

Las respuestas realizadas por los alumnos sugieren lo siguiente en cada una de ellas:

1º) Las teorías explicitadas no se corresponden con las respuestas al resto de las preguntas (P. ej. solo un alumno considera el desarrollo como finalidad del preescolar, aunque tres de ellos señalan a la Teoría de Piaget como la más útil). Quizás solo retengan de la Teoría las características de cada etapa evolutiva como una fuente de conocimiento psicológico del niño).

2º) No distinguen, a tenor de la similitud de las respuestas, entre finalidades y objetivos generales.

3º) Todas las buenas intenciones de los objetivos generales se reducen a la adquisición de conocimientos cuando se habla del Area de Experiencia.

4º) Los contenidos del Area de Experiencia coinciden con los objetivos generales, así como con algunas respuestas añadidas de las Ciencias Sociales, las cuales no se ven reflejadas en los objetivos expuestos previamente.

5º) Entre los recursos mencionados, la valoración de cada actividad exige una mayor concreción que la simple enumeración, no obstante llama la atención:

a) Sólo un alumno señala el juego como recurso.

b) Salvo en el caso de los animales y en las visitas, no parece ser importante para el grupo el contacto directo con la realidad, ya que predominan las representaciones (cantar, dibujar, contar cuentos, escenificar, diapositivas, láminas, etc...).

Estas conclusiones más que indicarnos la existencia de un modelo didáctico implícito en nuestros alumnos, nos hace pensar en la falta de modelo, o en la falta de capacidad de aplicarlo coherentemente. Las contestaciones parecen sacadas de la memoria de asignaturas de los dos años previos de formación más que opiniones personales.

Delimitada la situación de partida en que se encuentran nuestros alumnos al iniciar la presente experiencia, se pretende delimitar la evolución de dicho marco teórico previo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2. Planificación de la investigación-acción**

Contextualizada la problemática que motiva el desarrollo de la investigación que se presenta en este informe, se planificó el desarrollo de la experiencia, junto con la intención de unir la reflexión-acción en el proceso, aunque con el predominio real de la preocupación por la puesta en práctica, como algo inmediato a resolver, frente al proceso de reflexión.

Dentro de este apartado de planificación trataremos:

- Temas a desarrollar en la práctica
- Distribución horaria y contenido
- Aportaciones de los Programas de las asignaturas
- Colegios implicados. Contextualización

## 2.1. Temas a desarrollar en las prácticas

Los temas que conforman el conjunto de contenidos a desarrollar por los alumnos durante el periodo de prácticas en las aulas de Preescolar, son los que aparecen en el Anexo II.

Dichos temas fueron seleccionados examinando los actuales Niveles Mínimos de Referencia que para el Ciclo Preescolar determinan los Programas Renovados, y más específicamente los que se citan para las Areas de Experiencia y Exp. Dinámica. A ellas se unieron las variables organizativas ya señaladas en el capítulo anterior para conformar el conjunto de contenidos a tener presente a la hora de diseñar los alumnos las diferentes sesiones que iban a realizar. Es necesario indicar que el criterio de selección de los temas vino dado por la posible potencialidad de los mismos para ser globalizados, así como su potencial conexión con las variables organizativas.

El orden en que se desarrollan los temas viene dado por su adecuación a la planificación prevista por los profesores de las aulas seleccionadas, de tal forma que la introducción de los alumnos en el aula no suponga un factor de desorganización, ruptura en el acontecer diario, etc... No obstante, es preciso señalar que no ha sido posible en la totalidad de las sesiones.

## 2.2. Distribución horaria y contenidos

Las tres asignaturas que se implican se desarrollan en el primer cuatrimestre del tercer curso (octubre - 15 de febrero) con la siguiente carga lectiva:

|  | TEORIA | PRACTICA |
|--|--------|----------|
| <i>Exp. Dinámica en la Ed. Preesc.</i> | 3      | 1        |
| <i>Area de Experienc. " "</i>          | 3      | 1        |
| <i>Organización en la " "</i>          | 4      | 1        |

Las tres horas prácticas se unen en una misma jornada escolar (durante el presente curso los miércoles de 9-12), para desarrollar los temas ya señalados. De esta forma se consigue que nuestros alumnos permanezcan de una manera continuada en el aula.

De la asignatura de Organización Escolar se dedica una de las cuatro horas teóricas a la realización de las sesiones del Seminario (En el presente curso los jueves de 10-11).

Así distribuida la carga docente la organización final de las asignaturas implicadas queda de la siguiente forma:

| ASIGNATURA                  | H.T. | HP. | P.C. | H.S. |
|-----------------------------|------|-----|------|------|
| <i>Exp. Dinámica</i>        | 2    | 1   | 1    | 1    |
| <i>Area de Experiencia</i>  | 3    | 0   | 1    | 1    |
| <i>Organización Escolar</i> | 3    | 0   | 1    | 1    |

H.T. = Hora Teoría

H.P. = Hora Práctica

P.C. = Práctica Compartida

H.S. = Hora de Seminario

### **2.3. Aportaciones de los programas de las asignaturas**

#### *2.3.1. Expresión dinámica en la edad preescolar*

En la asignatura de Exp. Dinámica se plantean dos grandes líneas de desarrollo. Por un lado se pretende desarrollar unos conocimientos teórico-prácticos específicos al Área de Motricidad, que permitan a nuestros alumnos dominar una serie de principios y competencias propias de dicho Área. En la otra línea, pero muy conexas con la anterior se persigue desarrollar competencias de diseño y planificación basadas en el principio de la globalización, de tal forma que puedan aplicar los conocimientos propios del Área, incardinándolos con otras materias del Ciclo.

De las horas que se dedican específicamente al desarrollo de la materia (3) , durante los meses de Octubre-Noviembre, se sientan las bases teóricas, para dedicar los meses de Diciembre-Enero al desarrollo de prácticas específicas del Área en aulas de Preescolar<sup>2</sup> y una hora al debate y reflexión sobre lo desarrollado en ellas y su conexión con lo que realizábamos en las prácticas conjuntas.

#### *2.3.2. Área de experiencia en la edad preescolar*

La asignatura del Área de la Experiencia, las horas propias de la asignatura sirven para realizar una explicitación de los modelos teóricos anteriormente señalados y sus implicaciones prácticas, para pasar a desarrollar el modelo teórico de Piaget.

Dicha teoría no se presenta como una verdad, sino como una guía para tomar decisiones durante las prácticas de forma que más que profundizar en los fundamentos teóricos se suceden las implicaciones didácticas sobre finalidad del preescolar, selección de objetivos, significado de los contenidos, criterios para seleccionar actividades, recursos (especialmente juegos cooperativos), y todo ello referido al Área de Experiencia.

#### *2.3.3. Organización de la Educación Preescolar*

El desarrollo del programa de esta asignatura se plantea con la intención de una doble relación interactiva. Por un lado conectando los contenidos y propuestas teóricas con la realidad de las aulas con las que trabajamos, y por otro con los contenidos de los programas de las otras dos asignaturas implicadas en este experiencia, especialmente en los seleccionados para la planificación de los U.D.G. (Unidades Didácticas Globalizadas) y ya citadas.

Por tanto, el segundo objetivo general se pretende conseguir con el desarrollo interdisciplinar de la experiencia, mientras que el primero con el análisis, contraste y valoración de los contenidos fundamentales de la asignatura, en función de su potencial formativo -en definirse interdisciplinar- respecto a las otras dos y de su utilidad en el desarrollo de la planificación conjunta en las aulas.

En definitiva teníamos previsto un enriquecimiento de los distintos programas y desarrollos de nuestras asignaturas en la puesta en acción de la experiencia. *Las materias planteadas interdisciplinariamente saldrían (sic) beneficiadas del desarrollo* (FERRANDEZ, 1990).

#### **2.4. Colegios implicados. Contextualización**

Los Colegios con los que llevamos a cabo el desarrollo de la investigación son dos:

- C. Público de Prácticas
- C. Público Velázquez

El primero de estos Colegios se encuentra situado en uno de los barrios periféricos de la ciudad y cercano a la E. U. de Magisterio (Barrio de la Victoria). Las características socio-culturales de los niños que acuden a las aulas de Preescolar son de nivel medio y medio-alto. El edificio que alberga a estas aulas se encuentra separado del edificio central del Colegio por un muro, existiendo una puerta de comunicación entre ambos. En el edificio de Preescolar se encuentran 6 aulas (3 de 4 años y 3 de 5 años), siendo utilizadas todas las aulas para el desarrollo de la experiencia (Ver plano en el Anexo IV). En el exterior del edificio hay dos zonas ajardinadas (delante y detrás) y que se encuentran en un estado deficiente, siendo sobre todo la parte anterior (por donde se accede al edificio) más peligrosa tanto por los materiales de construcción como por la estructura de dicha zona (una pronunciada pendiente). Además de estos espacios exteriores comunes, cada una de las aulas tiene un pequeño patio propio, que se encuentra comunicado con los del resto de aulas que están situadas a su lado. Este Colegio tiene un horario de jornada partida (De 9 a 12h. y de 15 a 17h.).

El edificio de Preescolar del Colegio Velázquez se encuentra situado en una zona relativamente céntrica y lejos de la E.U. de Magisterio. Los alumnos que acuden a dicho Colegio son de un nivel medio y medio-bajo, siendo numerosos los alumnos de origen rifeño que acuden al mismo, lo que añade un problema inicial de comunicación en algunos casos al incorporarse a las aulas. Dicho edificio se encuentra relativamente lejos del edificio principal (separado por una carretera con bastante tráfico).

El edificio de Preescolar es de reciente construcción, y dispone en su exterior de dos patios (anterior y posterior), presentando el posterior una gran superficie de juegos, con el único inconveniente de ser el suelo de cemento sin pulir. El patio anterior, por dónde se accede al edificio, presenta unas características peligrosas,

tanto por su superficie, como por el conjunto de elementos que son visibles en él (fuentes con bordillos metálicos, muchas zonas esquinadas y puntiagudas, etc...).

En el interior existen 6 aulas (2 de 3 años, 2 de 4 años y 2 de 5 años) (las prácticas se realizaron con los de 5 años), una sala de motricidad y una zona de puesta en común. Asimismo existe en el centro un patio interior (Ver plano en el Anexo V). La jornada de este colegio es continua (de 9 a 14h.).

Que por señalar que la distribución de los alumnos en prácticas se hizo de mutuo acuerdo entre ellos y los profesores de las aulas de Educación Infantil, con la única condición de que se adscribiesen dos alumnos por aula, con el fin de favorecer el trabajo en pequeño grupo, o al menos en parejas, tanto en la planificación, como en el desarrollo, observación y valoración de las sesiones prácticas.

### **3. La acción. Recogida y análisis de los datos sobre su desarrollo**

Llegados a este punto, hay que considerar el desarrollo de la acción en dos ámbitos diferentes por dos vías distintas, aunque con planteamientos interactivos y relacionados entre sí. Así, contamos con una acción que podríamos denominar primigenia, puesto que en ella surgió la planificación y desarrollo de toda la experiencia formativa, localizada y contextualizada en la actuación con nuestros alumnos, futuros profesores de Educación Infantil. Y a la vez, tenemos una acción derivada y consecuente con la anterior, pero que se va a producir paralelamente e incluso va a ser causa y efecto a la vez de la que se desarrolla en el otro ámbito, situada en las aulas de los Colegios con los que trabajamos. Por tanto, aunque los nexos y las interdependencias son claros y suponen el fundamento estructural y funcional de esta investigación, las separaciones entre ambas que se exponen a continuación se deben a las exigencias de todo proceso analítico.

#### **3.1. El desarrollo de la acción en el contexto de la formación inicial del profesorado**

Tenemos que distinguir básicamente dos fuentes de datos en este momento del proceso de Formación del Profesorado que nos ocupa:

A) El desarrollo de los componentes teóricos o teórico-práctico de cada una de las tres asignaturas, que tiene lugar en el espacio y tiempo propio de cada una, aunque informándose recíprocamente.

B) El desarrollo de los debates del Seminario, dónde todos los alumnos y todos los profesores, planificamos, analizamos y valoramos el desarrollo de las sesiones prácticas.

#### **3.2. La acción educativa del futuro profesor en las aulas de educación infantil**

En este apartado se incluye la planificación, desarrollo y evaluación de las U.D.G., así como la utilización educativa de las variables de organización. Conse-

cuentemente, las fuentes de datos con las que contamos para recoger información sobre el desarrollo de ambas vías de acción son:

1. Las observaciones directas y grabaciones sobre el desarrollo de las sesiones prácticas en las aulas.
2. Informes escritos y orales de los alumnos sobre su propia acción y la de su compañero.
3. Informes escritos y orales de los profesores de la Escuela Universitaria sobre el desarrollo de las sesiones prácticas observadas.
4. Entrevistas con los profesores de las aulas de Educación Infantil.
5. Grabaciones y anotaciones sobre los debates de los Seminarios.
6. Anotaciones y encuestas puntuales sobre el desarrollo teórico-práctico de las asignaturas.

Como puede observarse en el gráfico 1, la mayoría de las fuentes de datos ofrecen información sobre todas las variantes del desarrollo de acción; no obstante, las cuatro primeras hacen referencia fundamentalmente a la acción en las aulas de Ed. Infantil y las dos últimas a la desarrollada en la Esc. Univ.

A continuación, indicamos lo más significativo de la información recogida sobre el desarrollo de la acción.

### **3.3. Análisis de los resultados recogidos**

El conjunto de resultados recogidos y que van a ser objeto de análisis en el presente capítulo del informe vamos a agruparlos en dos grandes apartados.

- Datos relativos a los contenidos y actividades curriculares desarrolladas en las prácticas (U.D.G.)
- Datos relativos a las variables de organización.

#### *3.3.1. Informe relativo a las actividades desarrolladas en las unidades didácticas globalizadas*

A partir de los diferentes temas de interés propuestos en las U.D.G. vamos a realizar una breve síntesis de las actividades desarrolladas por los diferentes grupos de prácticas, con el fin de analizar y comprobar si las mismas están dentro del contexto inicial propuesto (actividades globalizadoras). Para ello recurriremos a los datos que aportan las memorias de prácticas de los alumnos, los informes de los profesores del aula y de la Esc. Univ., así como de los datos recogidos a lo largo de las sesiones del Seminario.

##### *TEMA 1: CONOCIMIENTOS DE LOS SENTIDOS*

Nos encontramos al realizar el estudio del diseño de las sesiones y su desarrollo en el aula que las actividades pueden ser encuadradas dentro de dos grandes líneas:

A) Actividades enfocadas fundamentalmente al Area de la Experiencia

- El tren: Recorrido dentro del aula, con los alumnos en una larga cadena a modo de tren, con el fin de que los alumnos pasaran por cinco estaciones, donde se realizarían actividades relacionadas con los cinco sentidos.
- Dar a oler frutas y otros elementos.

B) Actividades relacionadas con las Areas de Experiencia, Música y Motricidad:

- Juego de la ardillita y la avellana.
- Juego de la gallinita ciega.
- Juego de adivina o estatua.

El conjunto de actividades que realizan los diferentes grupos son muy similares, por no decir idénticas.

En general en todos los grupos se dan actividades de los dos tipos señalados anteriormente.

Asimismo se comprueba la no existencia de una coherencia interna en la secuenciación de objetivos (listado de actividades sin conexión relacionadas con el tema).

Al plantear tanto en la memoria como en el debate las cuestiones observadas en el desarrollo de la sesión en el aula, se limitan a describir el desarrollo de las actividades sin profundizar en como han funcionado dichas actividades, los pro y contras observados en su puesta en práctica, realizar reflexiones sobre su propia actuación a pesar de ser una de las cuestiones importantes a tener presente.

*TEMA II: LAS ESTACIONES DEL AÑO. EL OTOÑO*

Las actividades y experiencias realizadas son fundamentalmente del tipo A en la totalidad de los grupos de prácticas.

Las actividades más desarrolladas han sido:

- Recoger hojas y plantas en el patio.
- Observar el paisaje exterior.
- Distinguir la vestimenta que se utiliza en esta estación del año.

Como se puede comprobar, no se diseñan y desarrollan actividades globalizadas, no formando parte de las actividades propuestas ningún aspecto dinámico y donde se comprometa la motricidad de los alumnos. Los materiales básicamente empleados son fichas, cartulinas y material de plástica.

*TEMA III: HIGIENE, CUIDADO Y CONOCIMIENTO DEL CUERPO*

Las actividades utilizadas presentan las características que hemos definido como A, apareciendo en muy contadas ocasiones situaciones motrices, y volviendo a plantear actividades estáticas y basándose en la utilización de fichas y elementos de plásticas (dibujos, plastilina).

*TEMA IV: CONOCIMIENTO DEL MEDIO: LOS ANIMALES*

*COORDINACION MOTRIZ Y ESTRUC. ESPACIO-TEMP.*

Se centran al diseñar la sesión en el primer contenido del tema.

En general la actividad que se propone es una salida para visitar una granja, con el fin de que conozcan cuáles son los animales domésticos. Como actividad final suelen realizar en el aula del Colegio una ficha relativa al tema relacionada con los animales observados.

En la línea de las anteriores sesiones, se observa una excesiva polarización de las actividades hacia el Área de la Experiencia. No se desarrolla ninguna actividad donde se vea comprometida la motricidad de los alumnos. Vuelven a ser utilizados como principales recursos didácticos las fichas y los elementos de plástica.

*TEMA V: CONOCIMIENTO DE LAS PLANTAS*

*CONOCIMIENTO DEL CUERPO*

Exponer en primer lugar que se comprueba la realización por todos los grupos de dos actividades concretas (Puede deberse a la influencia del profesor al recomendarlas y la falta de iniciativa de los alumnos):

- Plantar semillas de habichuelas en vasos de plástico.
- Reproducir mediante el movimiento corporal el crecimiento y desarrollo de una planta. Compara la estructura de las plantas y de los seres humanos.
- En algunos casos se han realizado sesiones de relajación.

*TEMA VI: EDUCACION VIAL*

Como actividad inicial, motivadora e introductoria al tema, todos los grupos han realizado una actividad explicatoria, con debate con los alumnos, para a continuación realizar una salida por los alrededores del Colegio con objeto de que observaran la realidad e identificaran semáforos, pasos de cebras, señales de tráfico, etc...

Al volver al Colegio, la gran mayoría de grupos han continuado la actividad con la realización por parte de los niños de dibujos o croquis sobre lo observado. También se han realizado actividades en las que mediante la utilización de un semáforo construido por los alumnos en prácticas, han iniciado a los niños en el conocimiento de su uso.

En algún caso se han realizado juegos motrices que no presentaban ninguna conexión con el tema propuesto.

La observación de las Prácticas permite comparar lo que teóricamente debe hacerse y lo que en realidad se hace. Algunas observaciones interesantes fueron:

- Tendencia al verbalismo, a "explicar" conocimientos.
- Predominio de actividades individuales, especialmente la utilización de "fichas", quizás por comodidad del alumno en prácticas al disminuir en esta situación los problemas de orden.

- Utilización de medios de representación en vez del objeto directo (láminas de flores, diapositivas, dibujos).

Del análisis de las memorias de Prácticas se confirman algunas de las conclusiones detalladas en la evaluación inicial, como la tendencia a incluir objetivos cognoscitivos con ausencias de habilidades, actitudes y destrezas. Asimismo no se describen en todas las sesiones situaciones de aprendizaje donde se realicen establecimientos de relaciones, reflexiones, comparaciones... u otras actividades ligadas a operaciones mentales. Además las técnicas de observación más que para evaluar los cambios observables durante las intervenciones se usan de forma estática, sirviendo solo para describir características de los niños.

### 3.3.2. Información sobre las variables de organización

Indicamos las observaciones, análisis y sugerencias más significativas de las realizadas por los alumnos por medio de diferentes vías de recogidas de datos (p. ej. en este caso, informes individuales o en pareja y comentario en las sesiones del Seminario). Esta información ha sido contrastada suficientemente, p. ej. con los datos de las visitas a los Colegios por nuestra parte, así como por medio de entrevistas con los profesores de las aulas.

De todos los modos, lo interesante es hacer constar que esta información se ha tenido en cuenta en el desarrollo teórico-práctico de las asignaturas, dentro de lo que antes hemos denominado acción primigenia, a la vez que ha sido dado a conocer al profesorado implicado, por si el contenido de la misma, en especial las sugerencias, podían serles de utilidad. Así mismo, el conocimiento paralelo de las aportaciones y sugerencias teóricas que hemos considerado más valiosas ha enriquecido el proceso de análisis y valoración de la realidad, al facilitar criterios y variables que por la simple experiencia previa eran desconocidas para nuestros alumnos. Indicamos en cada apartado el material teórico fundamental utilizado para este proceso.

#### 1. Variables espaciales

Las aportaciones teóricas seleccionadas han sido:

- GARZON y MARTINEZ (1985)
- GRUPO BARTULO (1989, 44-47)
- LAGUIA y VIDAL (1987)
- MIALARET (1987, 65-82)
- ZABALZA (1987a, 119-161)

Por otro lado, los criterios mínimos establecidos que se han utilizado de referencia en el análisis y valoración de las variables espaciales han sido:

- Planos de ubicación de los Colegios y aulas en las que se realizan las sesiones prácticas.
- Planos de distribución espacial de los Colegios y aulas (interiores y exteriores).

- Potencialidad educativa de la distribución espacial del aula y de los espacios del Colegio.
- Contraste y valoración entre lo observado en la realidad de los Colegios y lo propuesto en los tratamientos teóricos.

Veamos ahora sintetizadas las aportaciones más relevantes realizadas a partir de aquí sobre las variables espaciales:

*1.1. Ubicación y distribución general del Colegio.*

A) COLEGIO PUBLICO DE PRACTICAS (Ver Anexo IV)

Su ubicación en una zona muy poblada de la ciudad le hace tener un exceso de matrícula, por lo que sería conveniente la ampliación de plazas escolares con la construcción de otro Colegio en la zona.

La relación física con el Centro de EGB del que depende institucional y organizativamente no es la más adecuada, ya que se necesita salir a la calle, cuando sería fácil la comunicación física directa.

B) COLEGIO PUBLICO VELAZQUEZ (Ver Anexo V)

Debido a su localización en la ciudad se escolarizan en él un porcentaje numeroso (40% de las aulas con las que hemos trabajado) de niños de origen rifeño, que en su mayoría no dominan mínimamente el idioma castellano, lo que les supone una importante dificultad para su incorporación a los trabajos del aula, sin que exista un programa específico para solucionar esta problemática, dependiendo casi exclusivamente de la acción educativa y de la actitud positiva observada en este caso de las profesoras correspondientes.

La relación física con el Centro de EGB del que depende es bastante difícil, dado su alejamiento, con el añadido de existir una carretera entre ambos edificios. La sugerencia consiste en establecer un funcionamiento autónomo, p. ej. como Colegio de Ed. Infantil de seis unidades, de la "Sección Preescolar". Igualmente se constata la baja calidad de la construcción del Colegio, que a pesar de haberse inaugurado este curso ya ha presentado problemas de diversa índole.

*1.2. Espacios del aula:* Tanto en A como en B se destaca lo reducido del espacio disponible en el interior del aula, que casi en su totalidad está ocupado por las mesas y las sillas, lo que implica bastantes dificultades para la realización de actividades que se aparten de esta infraestructura espacio-material, p. ej. actividades de gran grupo, tipo "rueda de entrada", o actividades individualizadas o que siendo distintas se realicen simultáneamente. La sugerencia más frecuente consiste en la organización del espacio por talleres o rincones, lo que lógicamente implicaría, sobre todo en A, un cambio radical en la disposición y organización de los espacios.

También se señalan algunas indicaciones para mejorar la decoración de las aulas, que en muchos casos parece insuficiente, y poco motivadora. En cuanto a la iluminación natural resulta suficiente en B y algo deficiente en A, aunque las condiciones de luminosidad suelen ser favorables.

1.3. *Espacios interiores*: En este apartado, las mayores deficiencias se detectan en A, dada la amplitud de los correspondientes a B. Se apunta la necesidad de una dependencia espacial para el trabajo en grupo del profesorado, otra para recibir a personas implicadas en la acción educativa, especialmente a los padres. También se sugiere la creación de un espacio para el descanso de los niños y otro que posibilite el juego simbólico.

1.4. *Espacios exteriores*: Aquí aparece el mayor número de sugerencias en función de las deficiencias detectadas, fundamentalmente en A. Estas son las más significativas:

- Necesidad de mejorar las condiciones de accesibilidad al patio común, puesto que las escaleras suponen un riesgo innecesario de accidentes.

- Los elementos de construcción que se dan no siguen criterio algunos de seguridad infantil, puesto que cuentan con aristas y picos en sus extremos.

- Necesidad de cambiar el suelo de cemento del patio exterior y del recinto por otro distinto que posibilite la realización de actividades motrices como arrastrarse, gatear, reptar, rodar, etc..., a la vez que disminuya el riesgo de heridas y golpes en las caídas.

- Se sugiere la creación de zonas de agua, de arena y de tierra, donde se puedan desarrollar actividades de exploración, construcción y experimentación.

- Igualmente sería interesante y de gran potencialidad didáctica la construcción con maderos, neumáticos, troncos, bidones, etc..., de elementos con los que se podrían crear espacios interesantes para la realización de actividades espontáneas o controladas, para el desarrollo de la imaginación y la fantasía.

- Asimismo sería conveniente la construcción de columpios, toboganes, etc... dentro de la reestructuración global de este espacio exterior.

- En cuanto a la utilización del espacio externo al recinto escolar, ofrece en general, interesantes posibilidades para el desarrollo de experiencias curriculares de educación para el consumo y de educación vial.

- Por último, no resultaría difícil acondicionar parte de este espacio, o bien el correspondiente al patio específico de cada aula, para el desarrollo de actividades de conocimiento y cuidado de la Naturaleza, en forma de terrario, vivario, huerto escolar, jardín, etc...

## 2. *Utilización y organización de materiales*

Estas han sido las aportaciones teóricas seleccionadas:

- GARZON y MARTINEZ (1985, 72-121)

- LAGUIA y VIDAL (1987, 13-15)

- SAUSSOIS (1982, 61-168)

- VARIOS (1986, 142-255)

- ZABALZA (1987b, 150-175 y 223-232)

Las referentes sugeridas para el análisis y valoración de este componente curricular han sido:

- Información sobre la dotación de material didáctico en los Colegios y aulas, con especial interés en su valor educativo y su distribución y uso.
- Participación de los niños y sus familias en la aportación de materiales.
- Aprovechamiento y utilización didáctica de los materiales de desecho.
- Uso-abuso de los materiales impresos (libros, fichas).
- Contraste y valoración entre la información recogida y las aportaciones teóricas.

Además se elaboró una sencilla ficha orientativa para la organización y uso del material en la que se consideraban los siguientes datos:

- Denominación
- Fabricante
- Datos de edición-fabricación
- Breve descripción
- Ambitos de desarrollo y utilización didáctica más indicados
- Información sobre su uso (en su caso):
  - Descripción del contexto y la situación
  - Desarrollo de la actividad
  - Valoración de resultados
  - Sugerencias complementarias y mejoras

En consecuencia, ésta es la síntesis de las aportaciones realizadas:

Se observa una dotación global de materiales aceptable en todas las aulas, tanto en A como en B, aunque considerando algunas deficiencias y consideraciones:

- La situación de los materiales en el aula no posibilita (en general) el acceso de los niños a ellos, a lo que se suele unir una mala exposición que impide su visibilidad por parte de los niños y una deficiente clasificación y colocación, todo lo cual redundaría en una falta de función motivadora y de atractivo para su utilización.

- Sería conveniente completar la dotación de materiales sobre todo en A, con material manipulativo sencillo como p. ej. aros, pelotas y puzzles, así como de clasificación y seriación (regletas, bloques) del que se observa una significativa deficiencia.

- Lo mismo podemos decir respecto al material de observación y experimentación, tanto natural, como agua, arena etc..., como en lo referente a material de observación y medida, p. ej. lupas, péndulos, balanzas, espejos, etc...

- En la misma línea sería interesante disponer de infraestructura para recoger, clasificar y trabajar con material de la naturaleza, recogido p. ej. en las salidas o aportado por los niños, etc...

- Igualmente se observa la carencia de materiales para la dramatización y simulación, así como una sugerencia para implicar a las familias en su elaboración y utilización (p. ej. disfraces con ropa de las casas).

- También se detecta una ausencia de material musical, tanto de fabricación comercial como del que con cierta facilidad se puede fabricar en el aula.

- Respecto al material de expresión plástica aunque se señala como el más frecuente y utilizado en general, podría completarse con el aporte de mejor variedad de tipos de papel (celofán, charol, etc...), con arcilla, así como con instrumentos para su tratamiento, p. ej. caballetes, recipientes, cepillos de dientes para el estarcido, etc...

- También se observa en algún caso una falta de ajuste curricular de los materiales, que normalmente son enviados por la Administración sin contar con las necesidades reales demandadas por el profesorado para desarrollar su proyecto educativo, como se observa en la dotación inicial "estandar" para las aulas del Colegio B.

- En cuanto a la elaboración de material en el aula, se detecta cierta disparidad en las observaciones y aportaciones, puesto que en un aula se están elaborando, p. ej. letras y números encajables, y se aprovechan adecuadamente los materiales de desecho, incluso con la colaboración de los padres, mientras que en otras clases no se realizan por lo general, este tipo de actividades y se utilizan predominantemente materiales de fabricación comercial.

- La colaboración de los padres también varía, desde la casi total ausencia en B, hasta el caso citado anteriormente, aunque en la mayoría de los casos de A, se suele limitar a una pequeña aportación económica trimestral, junto con alguna colaboración puntual. En una de las aulas, cada niño tiene que llevar a comienzos de curso un juego educativo para enriquecer la dotación del Colegio.

- Por otro lado, se señala un excesivo uso del material impreso, en comparación con otros tipos, en especial del material editorial, fichas de trabajo individual sobre todo. Esta observación se da en el Colegio A, donde en algún caso se añade que la realización de otro tipo de actividades suele generar a veces algún problema de gestión y disciplina y en general su uso excesivo se relaciona con el numeroso grupo de alumnos presentes en el aula, lo que probablemente se corrobore por la ausencia de esta observación en el Colegio B, donde el nº de niños es menor. En este mismo ámbito se sugiere la utilización de otro material editorial impreso distinto, como p. ej. cuentos, ilustraciones, etc... cuya frecuencia de uso es menor.

- Por último, se demanda la dotación y utilización de una cocina con utilización didáctica, al menos inicialmente para la observación de las transformaciones de la materia, el desarrollo de la captación de la conservación.

### *3. Distribución y utilización del tiempo*

Las aportaciones teóricas a este apartado han sido:

- GARZON y MARTINEZ (1985, 35-36)
- LAGUIA y VIDA (1987, 15-22)
- SAUSSOIS (1982, 13-33)
- VARIOS (1986, 257-287)

Junto a estas aportaciones se utilizaron estos referentes mínimos sugeridos para la observación y análisis:

- La distribución del tiempo en relación con las características de las experiencias y actividades. Contraste con las recomendaciones teóricas.

- Comparación de la organización temporal dentro de los dos tipos de jornadas escolares, la continuada (Colegio B) y la partida (Colegio A). Factores psicopedagógicos y sociológicos influyentes.

Las aportaciones más significativas han sido:

- Respecto a las preferencias por uno u otro tipo de jornada, no hay duda en el Colegio que cuenta con la continuada en valorarla unánimemente como la mejor, fundamentalmente por razones de mayor flexibilidad en el desarrollo de las experiencias, así como en su estructuración, distribución a lo largo del tiempo, en función de las variables intervinientes: ritmos de aprendizaje, mantenimiento del interés y la atención, tipología de actividad, etc... También se dan razones positivas de tipo sociolaboral por parte de los padres, según información recogida directamente por los profesores. Hay que hacer notar que en todos los casos, el profesorado de este Colegio, había trabajado en años anteriores dentro de una organización temporal de jornada partida.

Respecto al otro Colegio, de jornada partida, aparecen divididas las preferencias por una u otra organización global del tiempo. Las razones a favor son parecidas a las indicadas con anterioridad, apuntándose como contrarias a la jornada continuada el excesivo tiempo de permanencia ininterrumpida del niño en el Colegio, lo que puede ser un elemento negativo al aumentar al cansancio y la fatiga, en especial en niños de estas edades. En este caso, sólo uno de los seis profesores habían tenido experiencia en el otro tipo de jornada.

- En lo referente a la organización del tiempo dentro de la jornada escolar, destaca como positivo en el Colegio B la incorporación explícita del área afectiva con un periodo específico para su trabajo curricular, así como la considerable flexibilidad global en su planteamiento y puesta en práctica, donde destaca la variedad de actividades expresivas y de socialización incluyéndose la conversación entre iguales y con el profesor, la dramatización, el "collage", etc... Por contra, se considera un aspecto negativo la excesiva separación entre el tiempo dedicado a las actividades manipulativas y de movimiento respecto a las de atención, a la vez que el poco margen de autonomía con que cuenta el niño para la elección de actividades, en función de su ritmo de aprendizaje.

En el Colegio A se constata la buena percepción y asimilación por parte del niño de las rutinas en la organización del tiempo y las actividades (ZABALZA, 1987a, 173) así como el desajuste que suponía en el desarrollo de las actividades cualquier cambio significativo en esa asimilación de la estructuración del tiempo. En este sentido, se indican como rutinas de fuerte poder organizativo la de la entrada, que incluía una distribución inicial de material y de trabajo individual, así como el cambio a la actividad de pequeño grupo, donde el niño responsable de

cada mesa "capitán del equipo" asumía con el máximo interés, a la par que era aceptado por el conjunto de su grupo.

- Como sugerencias más significativas, además de las señaladas, destacar la dedicación de un período de tiempo del profesor a las relaciones con el exterior, especialmente a los padres, a la vez que la necesidad de considerar mayores períodos para la puesta en común de actividades, así como para su preparación, para actividades lúdicas dentro del aula y la inclusión de actividades de revisión y valoración de las experiencias realizadas en cada jornada, junto con un tiempo dedicado al descanso y relax de los niños.

#### 4. Observación y consideración de la interacción social en el aula

Las aportaciones teóricas seleccionadas han sido:

- ARAGONES (1987, 215-239)
- BELTRAN y OTROS (1987, 371-400)
- MEDINA (1988)
- ROS (1987, 285-311)
- VEGA (1984, 1035-1063)

Junto con estos referentes para realizar la observación y análisis de la interacción en el aula:

- Frecuencia y calidad de las interacciones de los niños entre iguales, con respecto al profesor y a los propios alumnos en Prácticas.

- Elaboración, aplicación y valoración de alguna técnica sociométrica apropiada al grupo de clase con el que se trabaja.

Las aportaciones más significativas han sido:

- En todos los casos se señala que la aceptación de los alumnos en Prácticas ha sido positiva por el grupo de clase, tanto por los niños como por los profesores correspondientes, incluso en dos casos se ha observado una mejoría en la participación de algunos niños a partir de su incorporación en la vida del aula.

- También se señala, en relación con lo apuntado en apartados anteriores, que las relaciones de comunicación se ven muy mediatizadas por las agrupaciones establecidas para el trabajo en pequeño grupo (por mesas). La asimilación de esta rutina hace que les resulte muy difícil la realización de tareas en pequeño grupo con los componentes de otra mesa.

- En cuanto a la técnica sociométrica, generalmente se ha utilizado las preguntas orales para establecer el conjunto de relaciones (Con quién te gusta jugar, con quién te gusta hacer la ficha). En una de las clases de 4 años se utilizaron unas tarjetas agujereadas, en las que aparecía el nombre y el dibujo identificativo de cada niño, para que las colocasen en la percha de su mejor amigo.

Los resultados muestran, junto con las observaciones de los distintos profesores implicados en este trabajo, los siguientes indicadores sobre los procesos interactivos en el aula:

- Un predominio de la interacción por parejas, a veces ampliada a trios dentro del grupo clase.

- La mayoría de las interacciones están muy condicionadas por la presencia próxima y en contacto frecuente. Son pocos los niños elegidos por los de otras mesas, incluso llegando a darse la circunstancia de que algún líder deje de ser elegido (incluso por alguno de su mesa), al llevar cierto tiempo enfermo sin acudir al Colegio. Sería conveniente abrir estos minigrupos a las relaciones con otros con el fin de hacerlas más ricas y cambiantes.

- Aparece como constante en las elecciones, aunque en menor grado en las observaciones y comentarios recogidos el predominio de preferencias hacia niños del mismo sexo, salvo los líderes que reciben alguna elección del otro sexo, aunque la mayoría sean de niños del mismo que él. En este sentido, no aparece una diferencia llamativa respecto a la elección de los líderes, al ser tanto niños como niñas.

La técnica sociométrica hace explícito el papel de algún líder oculto -el llamado cerebro gris-, que normalmente pasa desapercibido como tal, y así sucede con bastantes elecciones.

##### *5. Relaciones con servicio de apoyo y con el exterior*

Las aportaciones teóricas seleccionadas han sido:

- ARNAIZ (1983, 71-72)
- CALVETE y RUIZ (1985, 19-20)
- CERVERA y FELIU (1983)
- LOPEZ (1986, 435-441)
- MERINO (1985)
- NAVARRO (1982, 13-23)
- ZABALA (1986, 269-281)

Los indicadores utilizados para el estudio de este apartado han sido:

- Situación real de los servicios complementarios de apoyo, así como de las necesidades y expectativas de los profesores y padres al respecto.

- Situación real de las relaciones con el exterior por parte del Colegio y del Profesorado de Ed. Infantil. Demandas de los profesores y de los padres.

- Asistencia a alguna reunión de la Asociación de Padres de Alumnos, con la consiguiente valoración y sugerencias, teniendo en cuenta las aportaciones teóricas más relevantes. De no ser posible, recogida de información de los agentes implicados.

Del conjunto de aportaciones realizadas, las más significativas han sido:

- Las expectativas del profesorado respecto al apoyo de equipo psicopedagógico dependiente de la Dirección Provincial del MEC son bastante bajas, puesto que su ayuda suele consistir en visitas puntuales, que resultan poco frecuentes e insuficientes a lo largo del curso. Por ello, si se necesita su asesoramiento en algún caso especial, éste en caso de producirse no pasa de ser un informe de poca utilidad

para el profesor. En la mayoría de los casos son los propios profesores los que realizan labores de indagación y asesoramiento para problemas concretos.

- En el colegio B, las seis aulas de Ed. Preescolar cuentan desde este curso con una profesora de apoyo al "chelja", dialecto de transmisión fundamentalmente oral propio de la cultura árabe rifeña (norte de Marruecos), con el fin de ayudar al aprendizaje, especialmente lingüístico, de los niños con este dialecto materno.

- En cuanto a las relaciones con los padres se observa, fundamentalmente por los informes de los profesores, que la asistencia a las reuniones convocadas por parte del Colegio es minoritaria -normalmente los padres de los niños que menos lo necesitan- y que la temática tratada en ellas gira fundamentalmente sobre problemas de horario y disciplina y en algún caso en las clases de cinco años del Colegio A, se ha tratado el tema del aprendizaje de lectura y escritura en Preescolar.

- En sentido contrario, es decir acciones educativas institucionales hacia las familias, no existe ninguna previsión administrativa ni laboral dentro de las competencias del profesorado de este nivel educativo, donde esta actuación comunitaria resulta fundamental. En los casos aislados que hemos observado que eso se produce se trata de iniciativas particulares y concretas de algún profesor.

### 3.3.3. Evolución del modelo didáctico

Al final del cuatrimestre se pidió a los alumnos que planificaran una actuación didáctica sobre un tópico de los recogidos en las prácticas y se evaluó el grado de coherencia entre el modelo teórico utilizado y la práctica diseñada.

Los resultados fueron:

- Tres alumnos del total del grupo (13) presentaron falta de coordinación entre los objetivos y las actividades diseñadas.

- El diseño en cinco de los casos mostró una visión empirista de la teoría de Piaget, detectada por el exceso de actividades manipulativas frente a las de reflexión, comparación, etc...

- En dos de los trece casos los objetivos planteados fueron exclusivamente de conocimientos.

- En tres casos no aparecen estructuradas las actividades (de motivación, de refuerzo, de desarrollo,...).

- En seis casos no se diseñó la evaluación atendiendo a objetivos de largo alcance, como la potenciación del desarrollo.

- Por último, en tres casos no se establecieron relaciones entre las actividades del Área de Experiencia y las otras Áreas.

## 4. Conclusiones y sugerencias

En el desarrollo de los capítulos anteriores hemos ido señalando las conclusiones y sugerencias extraídas directamente del análisis de nuestra acción, dejando

para este último apartado las que tienen un carácter más global después de todo el proceso de reflexión y de acción ya explicitado.

En primer lugar tenemos que destacar que hemos comprobado con nuestra propia experiencia que un planteamiento reflexivo en pequeño grupo de nuestra acción de formación del profesorado, incluido el compromiso de la elaboración de un informe sobre todo el proceso de acción-reflexión, mejora considerablemente nuestro desarrollo profesional, tanto en sus componentes programáticos como de explicitación teórica y práctica.

En este caso la idea original era la superación de las barreras entre tres de las diferentes materias del currículum de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. Nuestra experiencia nos ha llevado a evolucionar desde un planteamiento pluridisciplinar a un tratamiento realmente interdisciplinar (FERRANDEZ, 1990) de los contenidos de nuestras asignaturas. Además al incorporarse al proceso una acción continuada e interaccionada con la anterior en aulas de Educ. Preescolar, los resultados han sido beneficiosos no sólo para nuestra acción de Formación del Profesorado, sino también para la realidad escolar de las aulas, al haberse producido un flujo e intercambio de información y experiencias suficientes, aunque evidentemente mejorables que nos ha "oxigenado" mutuamente a las dos realidades educativas (Ver gráfico 2).

Hemos de indicar que en algunos momentos la red interdisciplinar se ha ampliado de hecho en el plano temático y profesional a otras materias del currículum de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil, como ha ocurrido con la planificación y desarrollo de las relaciones de comunicación y la interacción social en el aula respecto a la asignatura de Psicología de la Educación II, también de tercer curso.

En aspectos más puntuales y específicos, los contenidos de Organización de la Educación Preescolar han cobrado sentido y utilidad al desarrollarlos en este contexto, puesto que la relación con las otras materias junto con su desarrollo y valoración en las prácticas, posibilitan al futuro profesor el análisis y la valoración real de este tipo de variables que pueden resultar decisivas, tanto por su poder de facilitación como de entorpecimiento, para el desarrollo de las prácticas educativas de este nivel. De otro modo, sería difícil entender y comprobar su fuerte relación con las demás variables curriculares.

Como evidencias más destacadas conviene destacar, en primer lugar, la casi total desconsideración de criterios pedagógicos en las construcciones escolares. Basta recordar como ejemplo las deficiencias detectadas en los espacios exteriores de ambos Colegios, que paradójicamente resulta más económico acondicionar y preparar desde la perspectiva pedagógica que desde la del constructor o el arquitecto.

Por otro lado hemos observado una insuficiente participación familiar y poca inserción comunitaria de los Centros de Educación Preescolar aunque se detecte un interés por el profesorado en este sentido. Sería recomendable una acción edu-

cativa paralela a la escolar con las familias y la comunidad, en cuya planificación y desarrollo estuvieran implicados los profesores.

En cuanto a los aspectos relativos al proceso de globalización e interdisciplinariedad, señalar lo ya apuntado en el apartado 3.3.3., es decir, la tendencia empirista en los modelos didácticos utilizados por la mayoría de alumnos para el diseño de actividades, y por otro lado la dificultad con que se encuentran a la hora de diseñar dichas actividades, para que presenten un carácter realmente interdisciplinar.

No obstante, hay que destacar que en la evaluación final realizada se detecta una cierta evolución hacia un modelo didáctico interactivo, quedando estos resultados mediatizados al haberse explicitado los criterios de evaluación, siendo necesario para poder comprobar si esta evolución de un modelo a otro, a realizar una evaluación fuera del contexto de estas asignaturas, en las Prácticas de Enseñanza, para comprobar su persistencia.

**ANEXO I**  
**PLAN DE ESTUDIOS**  
**ESPECIALIDAD: PREESCOLAR**

*PRIMER CURSO*

- |                                       |                  |
|---------------------------------------|------------------|
| - PEDAGOGIA I (TEORIA DE LA EDUCACION | (ASIG. COMUN)    |
| - PSICOSOCIOLOGIA DE LA EDUCACION I   | ( " " )          |
| - LENGUA ESPAÑOLA I                   | ( " " )          |
| - MATEMATICAS I                       | ( " " )          |
| - DIBUJO                              | ( " " )          |
| - PEDAGOGIA II (DIDACTICA GENERAL)    | ( " " )          |
| - PSICOSOCIOLOGIA DE LA EDAD PREESC.  | (ASIG. ESPECIAL) |

*SEGUNDO CURSO*

- |  |                  |
|--|------------------|
| - MUSICA   | (ASIG. COMUN)    |
| - DIDACTICA DE LA E.F.   | ( " " )          |
| - DIDACTICA DEL AREA LOGICO-MATEMATICA<br>ORIENTADA AL C.I. Y C.M. | ( " " )          |
| - DIDACTICA DEL LENGUAJE ORIENTADA AL<br>C.I. Y C.M.               | ( " " )          |
| - DIDACTICA DEL AREA DE EXPERIENCIA<br>ORIENTADA AL C.I. Y AL C.M. | ( " " )          |
| - DIDACTICA DE LA ED. PREESCOLAR                                   | (ASIG. ESPECIAL) |
| - EL AREA LOGICO-MATEMATICA EN LA<br>EDAD PREESCOLAR               | ( " " )          |

- EL LENGUAJE EN LA EDAD PREESCOLAR (ASIG. ESPECIAL)
- EXPRESION PLASTICA EN LA ED. PREESCOLAR ( " " )

*TERCER CURSO*

PRIMER CUATRIMESTRE

- PSICOSOCIOLOGIA II (ASIG. COMUN)
- MANUALIZACIONES ( " " )
- MUSICA EN LA EDUCACION PREESCOLAR (ASIG. ESPECIAL)
- ORGANIZACION DE LA ED. PREESCOLAR ( " " )
- EXPRESION DINAMICA EN LA ED. PREESC. ( " " )
- AREA DE EXPERIENCIA EN LA ED. PREESC. ( " " )
- OPTATIVA
- OPTATIVA

SEGUNDO CUATRIMESTRE

- PRACTICAS DE ENSEÑANZA (ASIG. COMUN)

**ANEXO II**

**UNIDADES TEMATICAS GLOBALIZADAS**

*1ª SESION:*

Observación y conocimiento del grupo de alumnos, aula, material y recursos existentes, etc...

*2ª SESION:*

TEMA: Conocimiento de los sentidos

*3ª SESION:*

TEMA: Higiene, cuidado del cuerpo y conocimiento del cuerpo.

*4ª SESION:*

TEMA: Contacto y conocimiento de los objetos

*5ª SESION:*

TEMA: Conocimiento del medio: los animales

Desarrollo de la coordinación motriz y estructuración espacio-temporal

*6ª SESION:*

TEMA: Conocimiento de las plantas y conocimiento del cuerpo

*7ª Y 8ª SESION:*

TEMA: Construcción del belén; Desarrollo de la motricidad manual

*9ª Y 10ª SESION:*

TEMA: Educación vial; Coordinación motriz y estructuración espacio-temporal

11ª Y 12ª SESION:

TEMA: Dramatización

### ANEXO III

#### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO

1) ¿Qué teorías o modelos consideras útiles para la acción educativa en Ed. Infantil?

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Modelo confluyente-integrador..... | 2 |
| Globalización.....                 | 2 |
| Constructivismo.....               | 1 |
| Piaget.....                        | 3 |
| Ninguna (NS/NC).....               | 5 |

2) ¿Para qué deben ir los niños al Preescolar?

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Socialización.....             | 8 |
| Igualdad de oportunidades..... | 3 |
| Preparar para la EGB.....      | 2 |
| Adquirir conocimiento.....     | 2 |
| Autonomía personal.....        | 1 |
| Potenciar desarrollo.....      | 1 |

3) ¿Qué objetivos generales crees que deben cumplir?

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Socialización.....              | 9 |
| Preparar para la EGB.....       | 4 |
| Autonomía personal.....         | 2 |
| Igualdad de oportunidades ..... | 2 |

4) ¿Qué objetivos desarrollarían en el Area de Exp.?

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Conocer el mundo.....          | 8 |
| Desenvolverse en el mundo..... | 4 |
| Conocerse a sí mismo.....      | 3 |
| Conocer.....                   | 2 |

5) ¿Qué contenidos darían?

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Conocimiento de los seres vivos..... | 12 |
| Conocimiento de sí mismo.....        | 5  |
| Desenvolverse en el medio.....       | 4  |
| Conocimiento de la localidad.....    | 3  |
| Conocimiento de la familia.....      | 2  |
| Crear hábitos sociales.....          | 2  |

6) ¿Qué actividades realizarían?

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Dramatización.....             | 7 |
| Tener animales en el aula..... | 7 |
| Cantar.....                    | 7 |
| Hablar.....                    | 6 |
| Contar cuentos.....            | 6 |
| Dibujar.....                   | 5 |
| Realizar visitas.....          | 5 |
| Modelar con plastilina.....    | 3 |
| Usar láminas.....              | 3 |
| Colorear.....                  | 2 |

**GRÁFICO N° 1**

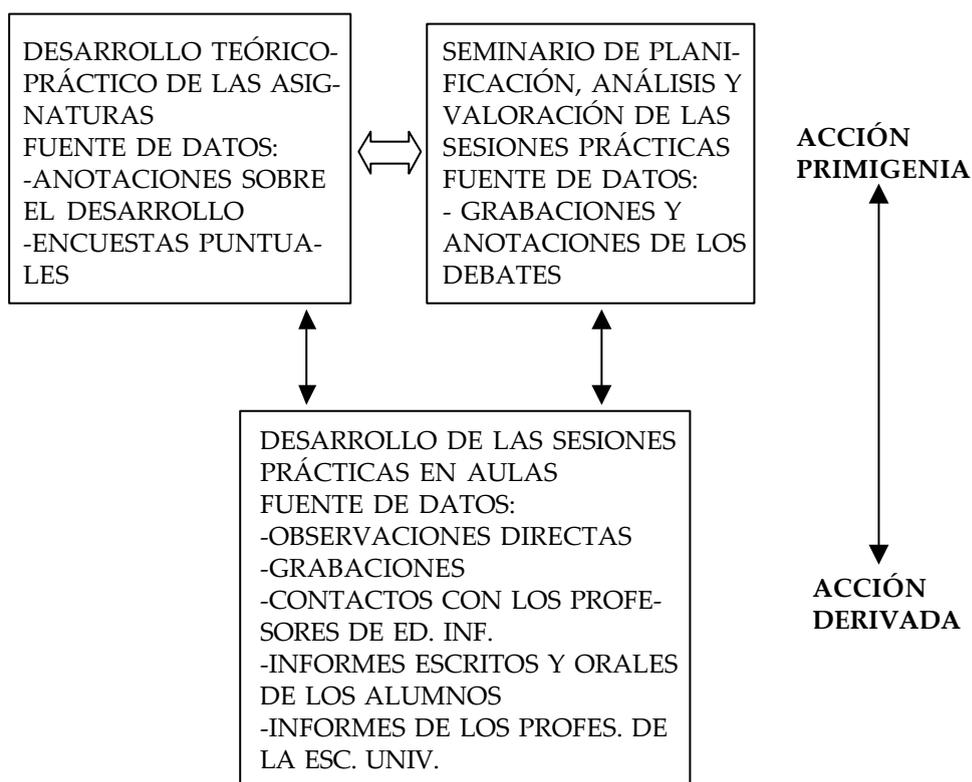
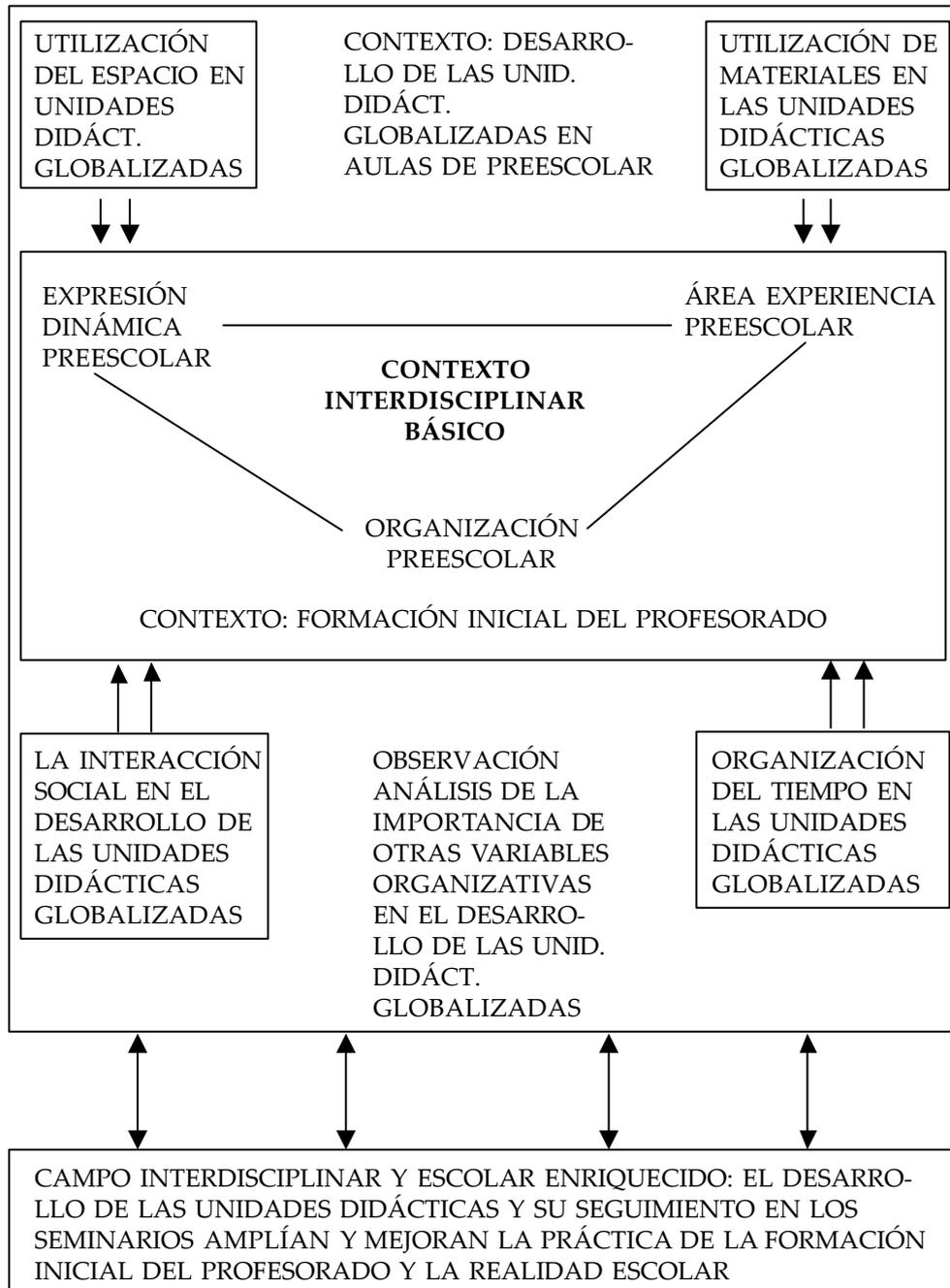


GRÁFICO Nº 2



## Notas

- 1 Mantenemos la denominación original del Plan de estudios *Educación Preescolar*, aunque nuestra concepción de este nivel educativo está más de acuerdo con la correspondiente al término *Educación Infantil*.
- 2 El término *aula* hace referencia a toda situación o contexto didáctico. Por tanto trasciende en muchas ocasiones el espacio escolar aludido por este término en sentido estricto.

## Referencias bibliográficas

- Andrés, G.; Gil, T. & Pineda, C. (1989): "Una propuesta interdisciplinaria para la formación del profesor especialista de lengua extranjera en Educación Primaria, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6.
- Aragón, J.I. (1987): "Los roles del maestro y del alumno" en HUICI, C. (Dir.): *Estructura y procesos de grupo*, UNED, Madrid.
- Arnaiz, V. (1983): "El psicólogo en las escuelas infantiles", *Cuadernos de Pedagogía*, 99.
- Beltrán, J. y OTROS (1987): *Psicología de la Educación*, EUDEMA Universidad, Madrid.
- Cabanellas, M<sup>a</sup> J. y Gimeno, M. (1987): "Ver y oír", *Cuadernos de Pedagogía*, 145.
- Calvete, R. & Ruiz, I. (1985): "Aproximación a una Escuela de Padres. Experiencia en una Escuela Infantil de Sevilla", *De 0 a 8 años*, 12, 13.
- Cervera, M. & Feliu, H. (1983): *Asesoramiento familiar de educación infantil*, Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Ferrández, A. (1990): "Contenido curricular y didácticas especiales. Implicaciones para la Formación del Profesorado", Publicaciones 17 (En prensa).
- Garzón, M. & Martínez, S. (1985): *Una propuesta de trabajo. La práctica de rincones con niños de 2 a 6 años*, MEC, Madrid.
- Grupo Bartulo (1989): "El aula como espacio" *Cuadernos de Pedagogía*, 174.
- Hernández, F. J. y OTROS (1984): "Una experiencia interdisciplinaria en la Escuela Normal de Barcelona", *Cuadernos de Pedagogía*, 110.
- Kamii & Devries (1985): *La teoría de Piaget y la Educ. Preescolar*, Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Laguía, M. & Vidal, C. (1987): *Rincones de actividad en la Escuela Infantil (0-6 años)*, Traó, Barcelona.
- López, J. (1986): "Relaciones institucionales", en *Enciclopedia de la Educ. Preescolar*, Santillana, Vol. II, Madrid.
- Medina, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*, Cincel, Madrid.
- Merino, C. (1985): *Educación preescolar comunitaria. Experiencia de coparticipación padres-profesores*, Marsiega, Madrid.
- Mialaret, G. (1987): "Los establecimientos de Educación Preescolar", en *Cuestiones sobre la organización del entorno del aprendizaje*, UNED, Madrid.
- Navarro, M. (1982): "El dossier pedagógico", *Cuadernos de Pedagogía*, 94.
- Pérez, L.; Martín, A. & Bernard, M.C. (1989): Educación de actitudes: una experiencia interdisciplinaria", *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 6.

- Perret-Clermont, A.N. (1985): *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Ros, M. (1987): "La observación de la interacción en el aula", en HUICI, C. (Dir.), op. cit.
- Sánchez, S.; Mesa, M" C.; Millán, A. & Serrano, L. (1989): "Aprendizaje lúdico de conceptos lógicos espaciales. Una experiencia interdisciplinar de formación inicial". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 6.
- Saussois, N. du (1982). *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Organizar/Animar, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- S.M.S.B. & S.Y D. (1986): *Evaluación y seguimiento en Preescolar y C.I.*, Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Varios (1986): *El espacio, los materiales y el tiempo en la Educación Infantil*, MEC, Madrid.
- Varios (1987): "El tiempo y el espacio", *Cuadernos de Pedagogía*, 149.
- Varios (1989): "Una propuesta en la formación inicial del profesorado", *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- Vega, J. L. (1984): "Los compañeros como agentes de socialización", en *Psicología Evolutiva*, UNED, Vol. II, Madrid.
- Zabala, J. (1986): "Modelos de comunicación a los padres acerca del progreso en los niños en Preescolar", en *Enciclopedia de la Ed. Preescolar*, Op. cit.
- Zabalza, M. A. (1987a): *Didáctica de la Educación Infantil*, Narcea, Madrid.
- Zabalza, M. A. (1987b): *Areas, medios y evaluaciones en la Ed. Infantil*, Narcea, Madrid