

CREANDO PUENTES ENTRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y LA NO UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LA RECREACIÓN EN UN GRUPO DE TRABAJO

BUILDING BRIDGES BETWEEN SCENARIOS OF UNIVERSITY AND NON-UNIVERSITY EDUCATION THROUGH RECREATION IN A WORKING GROUP

María Beatriz Páramo-Iglesias¹

Manuela Raposo-Rivas²

Esther Martínez-Figueira³

Resumen

Este artículo presenta la experiencia docente a través de un grupo de trabajo que permite crear lazos entre la universidad, la escuela y los centros de formación, así como recursos para dar respuesta a las necesidades de investigación y formación continua en dichos escenarios. El grupo de trabajo se desarrolla en un centro educativo de la provincia de Lugo (España) que contó con la subvención de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, al amparo del Plan Anual de Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Galicia y supone adentrarse en cómo la práctica docente, el ambiente de aprendizaje y el entramado teórico educativo inciden en el aprender a aprender en el alumnado de educación infantil (de 3 a 6 años). El grupo constituye, a su vez, una estrategia de formación continua que permite, a través de la recreación, de dinámicas y de juegos, establecer un puente entre la formación universitaria y la no universitaria para conocer mejor cómo se trabaja la competencia citada. El marco legislativo e institucional, el ambiente de aprendizaje y la práctica docente son objeto de análisis en el desarrollo del grupo de trabajo que abordamos en las siguientes páginas.

Palabras clave: programa de formación docente, formador de docentes, educación de la primera infancia, competencias para la vida, competencias del docente, recreación

Abstract

This article presents the educational experience through a working group that creates links between university, school and training centers, as well as resources to fulfill research and further training needs in these scenarios. The working group was developed in a school in the province of Lugo (Spain), which had a Ministry of Culture, Education and University Planning grant, under the Annual Plan of Teacher Training of the Autonomous Community of Galicia, and it involves deepen into how teaching practice, learning environment and educational theoretical framework affect the learning to learn in students of Early Childhood Education (3 to 6 years). The working group is, in turn, a lifelong learning strategy that allows, through recreation, dynamics and games, establishing a bridge between university and non-university training, to better understand how this competence is worked. Legislative and institutional framework, learning environment, and teaching practice are analyzed in the development of the working group that is addressed in the following pages.

Key words: teacher training program, teacher educator, early childhood education, life skills, teacher qualifications, recreation

Fecha de recepción: 1 de diciembre de 2015

Fecha de aprobación: 3 de mayo de 2016

Para citar este artículo:

Páramo-Iglesias, M. B., Raposo-Rivas, M. & Martínez-Figueira, E. (2016). Creando puentes entre la formación universitaria y no universitaria a través de la recreación en un grupo de trabajo. *Lúdica Pedagógica*, 24, 57-67.

- 1 Maestra Especialidad Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Titulada en el Máster de Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos en la Universidad de Vigo (España). Personal Docente Investigador en Formación Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, Universidad de Vigo. Correo electrónico: mariabeatriz.paramo@uvigo.es
- 2 Diplomada en profesorado de educación general básica por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Licenciada en Filosofía y ciencias de la educación, sección Pedagogía, por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctora por la Universidad de Vigo (España). Profesora titular de la Universidad de Vigo (España), Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Correo electrónico: mraposo@uvigo.es
- 3 Diplomada en educación infantil por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctora por la Universidad de Vigo (España). Profesora contratada doctora de la Universidad de Vigo (España). Correo electrónico: esthermf@uvigo.es

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, los agentes de formación se encuentran reuniendo esfuerzos para afrontar los nuevos retos de la escuela a través actividades de formación continua, apostando por abordar temáticas que incidan en la práctica docente, e, indudablemente, también en el aprendizaje. Una de estas temáticas no es otra que la competencia básica del aprender a aprender (Barrón, 2009). Esta competencia parece conducirnos hacia el aprendizaje y las capacidades del alumnado, pero actualmente la concepción de la formación continua ha cambiado: ha hecho cercana una concepción de la formación como un continuo aprendizaje a lo largo de la vida y un aprender a aprender constante, y ha situado esta competencia en el docente y en su práctica (González & González, 2007).

Este artículo presenta la experiencia de un grupo de trabajo que integra los escenarios de la universidad, la escuela y los Centros de Formación y Recursos (CFR) para el curso 2013-2014, en un centro educativo de la provincia de Lugo, en la Comunidad Autónoma de Galicia, situada al noroeste de España. Se contextualiza el grupo de trabajo, para plantear seguidamente su respectivo contenido, la reflexión y el análisis de esta nueva concepción que se plantea del aprender a aprender y su marco teórico de referencia, para finalizar con la presentación y el desarrollo del grupo de trabajo. De este modo, el trabajo conjunto entre la escuela, la universidad y el centro de formación ofrece la posibilidad de reflexionar sobre la competencia de aprender a aprender en busca de una base para posteriores aprendizajes, y, específicamente, en educación infantil en relación con la autonomía y el cuerpo, base para el conocimiento.

EL GRUPO DE TRABAJO COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA

La investigación educativa que resurge de los tres escenarios de formación requiere unos espacios formativos (Caldo, Graziano, Martinchuk & Ramos, 2012), un ejercicio crítico que vincule esa presunta distinción que existe entre teoría y práctica, entre universidad y escuela (González & González, 2007). Una posibilidad es la modalidad de grupo de trabajo, dentro de un modelo de resonancia colaborativa (Marcelo & Estebarez, 1998). Al amparo del Decreto 74/2011, regulador de la formación del profesorado en Galicia, los Centros de

Formación y Recursos (CFR) de dicha comunidad autónoma son instituciones dependientes de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, y encargados de la formación permanente del profesorado en los niveles no universitarios, cuyas competencias oscilan entre la detección de demandas de formación, proporcionar recursos, documentación y materiales, y fomentar la investigación educativa desde las aulas.

El grupo de trabajo lo constituyen docentes en activo de la educación no universitaria y “se basa en el trabajo colaborativo que tiene por objeto la elaboración o el análisis de proyectos y materiales curriculares, así como su experimentación centrada en las diversas situaciones educativas” (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2013, p. 37). Barrón (2009), argumenta la pertinencia del grupo de trabajo al vincular la colaboración conjunta con la universidad, en cuanto a situarse en un proceso que dinamiza tres lógicas: la relacional, la espacial y la temporal; hace coincidir en el tiempo y en el espacio los tres escenarios de formación y a sus agentes, y aboga por un flamante sentido de la tutoría.

Plantear un grupo de trabajo desde la escuela en el marco de la realización de un proyecto de investigación con la universidad (Páramo, Raposo & Martínez, 2015), y en colaboración con el CFR, es una vía para acercarse a una realidad que actualmente inunda el quehacer diario de las escuelas: el aprender a aprender. Aun así, es en la educación infantil donde la unión entre la teoría y la práctica educativa sobre esta temática aún está emergiendo, lo que avala la pertinencia de las formulaciones que se presentan. La escuela, la universidad y el CFR se preguntan cómo inciden la práctica docente y el ambiente de aprendizaje en el aprender a aprender de los niños y las niñas (Ortiz, Salmerón & Rodríguez, 2007). La modalidad de grupo de trabajo entre estas instituciones evidenciaría que ambas son espacios generadores de investigación, reflexión y práctica que comparten el objetivo de innovación y mejora que resulta de esta relación en contextos reales (Navío, 2007).

MOTIVACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO: APRENDER A APRENDER

El aprender a aprender se configura como un entramado teórico y práctico que se articula en el aula a manera de un espacio de aprendizaje, con la intención de servir

de base sólida sobre la cual asentar los pilares de un aprendizaje autónomo, regulado y activo ya desde las primeras edades. El aprender a aprender se sitúa en el alumnado, protagonista del proceso de aprendizaje; en los docentes de la escuela, actores del proceso de enseñanza, y en la asesora del CFR, junto con los expertos universitarios; ambos, como agentes de formación. Estos deben y pueden coordinarse entre ellos, pero actualmente se encuentran sumidos en una voluta de desarticulación (Barrón, 2009).

La competencia de aprender a aprender supone un variado repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden al alumnado a aprender de manera autónoma. El profesorado es consciente de que el aprender a aprender ocupa toda la práctica de enseñanza y aprendizaje, por lo que indagar y analizar de forma crítica sobre cómo el ambiente y su práctica inciden en la metacognición de su alumnado parece evidenciar el grupo de trabajo como un primer lugar de reflexión y de toma de decisiones en las mismas aulas, con el fin de ajustar la práctica a la realidad. Esta investigación realizada en y desde las aulas es el medio holístico donde hacer realidad de manera consciente y patente esa competencia clave y las capacidades que se derivan de ella, desde la perspectiva de que esta competencia de aprender a aprender se puede desarrollar y trabajar en cualquier momento y área del aula, entre los que destacan los relacionados con el cuerpo y la autonomía en educación infantil, base de posteriores aprendizajes.

Los dos grandes ejes de estudio del presente proyecto pasan por analizar, describir y observar el fenómeno de aprender a aprender en el aula de educación infantil, de forma más genérica, para que, según como se avance, el tópico pase a centrarse en las estrategias metacognitivas que se infieren de esa competencia. De esta forma, desde un primer nivel de análisis y su consecuente reflexión, lo que se pretende es que, desde las propias aulas, el contexto y los docentes se establezcan las pautas de un modelo de mejora del aprender a aprender para trabajar sobre ello.

LA RECREACIÓN COMO METODOLOGÍA PARA APRENDER A APRENDER

La experiencia aborda tangencialmente el componente recreativo, por diversas razones. La primera de ellas, siguiendo a Reyes (2014), viene determinada por su

estrecha vinculación con las experiencias vividas y sentidas por los sujetos, más allá de su perspectiva relacionada con entretenimiento y diversión. La segunda es que permite no solo la obtención de experiencias vivenciales significativas (Álvarez, Muñoz, Martínez, Trujillo, Echeverry & Salazar, 2010), sino también el recuerdo y la memoria, que favorecen la reflexión individual e intergrupal, punto de partida de cualquier proceso de mejora; y por ello la tercera razón: estos mismos autores citan que “cuando nos limitamos a entretenernos, se está acudiendo a la práctica del olvido” (Álvarez *et al.*, 2010, p. 19), pero cuando el entretenimiento se convierte en participación, socialización (Tuñón, 2013), análisis (Gutiérrez, Carreño & Rodríguez, 2014) y reflexión, nos encontramos ante una perspectiva de recreación basada en experiencias y en la generación de contextos de aprendizaje basado en la realidad de cada maestro, de cada aula.

El concepto de recreación del que se parte es el de una que demanda experiencia, autonomía, práctica desde un ambiente de grupo, bienestar y afectividad; que permita revalorizar la práctica docente, lo cotidiano, simulando realidades sobre el aprender a aprender del alumnado. En este trabajo, tomamos la recreación como un conjunto de dinámicas y juegos manipulativos, de pensamiento, razonamiento, *role playing*, etc., que permita que los diferentes agentes expresen sus sentimientos, su parecer, sus idearios y sus frustraciones sobre una temática concreta, con el fin de buscarle solución a esa problemática (Gomes, 2014). A continuación, se presentan el diseño y el desarrollo de la experiencia que ha intentado unir estos tres ejes: el grupo de trabajo, el aprender a aprender y la recreación.

METODOLOGÍA: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Contexto y propuesta del grupo de trabajo

El grupo de trabajo que ponemos en marcha le confiere a la experiencia una finalidad descriptivo-narrativa y crítico-participativa (Cohen & Manion, 2002) con un desarrollo cualitativo al amparo de los estudios de caso (Bisquerra, 2004). Para la elección del centro se ha seguido un muestreo intencional (Arnal, del Rincón & Latorre, 1992), que atiende a los siguientes criterios: 1) Inmersión en proyectos de innovación, cursos de formación y proyecto de investigación (Martínez &

Páramo, 2015) relacionados con las competencias básicas, la emoción de aprender, el juego como espacio de aprendizaje y capacidades para aprender, entre otros. 2) Diversidad de capacidades metacognitivas en el alumnado de educación infantil: un estudio realizado con alumnado de educación infantil del centro refleja la emergencia de estas y sitúa la capacidad de planificación como eje de la capacidad cognitiva en general, con una diferencia significativa de $T_{74} = 53,78$ frente a la capacidad de atención⁴ (Martínez & Páramo, 2015). 3) Voluntario en la participación del presente proyecto, y la aprobación de la participación como grupo de trabajo dentro del Plan Anual de Formación de Profesorado.

El grupo de trabajo que nos ocupa se desarrolla en un colegio privado religioso (CPR) ubicado en la ciudad de Lugo, y lo configuran las cuatro maestras de la etapa de educación infantil: tres encargadas tutoras de cada grupo aula, y una cuarta, de apoyo. El grupo de trabajo se inscribe dentro del marco de una investigación más amplia (Páramo *et al.*, 2015) y en una modalidad de formación continua que oferta el Plan Anual de Formación del Profesorado para el año académico 2013-2014 de la Comunidad Autónoma de Galicia, gestionado desde los Centros de Formación y Recursos y el Centro Autonómico de Formación e Innovación. Su cometido consiste en ceder un espacio de reflexión y crítica sobre la capacidad metacognitiva y su desarrollo en el aula.

Objetivos de la experiencia

Los objetivos específicos surgen de las necesidades de cada uno de los agentes con la intención de responder a cada uno de los ejes temáticos anteriormente dibujados. Serían estos ejes: 1) Conocer desde aportaciones teóricas y prácticas la competencia del aprender a aprender en educación infantil, y sus diferentes niveles y conceptos en los que se va contextualizando. 2) Descubrir y analizar situaciones, recursos y programas del aprender a aprender, el desarrollo y la potenciación de estrategias metacognitivas y de recursos en educación infantil y el primer ciclo de educación primaria. 3) Describir las barreras y las ayudas institucionales y legislativas, y analizar los documentos de centro y los recursos de los cuales disponen los docentes. 4) Conocer las trayectorias

y los idearios de los docentes implicados a través de técnicas bibliográfico-narrativas. 5) Identificar y priorizar necesidades de cambio, derivadas de los análisis anteriores, con carácter de ciclo y de aula, a través de proceso de reflexión. 6) Diseñar de forma participativa un proyecto educativo, así como actividades y recursos que respondan al aprender a aprender. 7) Llevar a cabo una intervención en el ámbito del aula sobre el aprender a aprender. 8) Valorar el ambiente de aula como potenciador del aprender a aprender.

Procedimiento

La difusión del proyecto se ha iniciado por medio de un miembro del grupo de investigación, en colaboración con la coordinadora de la etapa de educación infantil, en adelante, coordinadora del grupo de trabajo. Tras una reunión con el director del centro para exponer las líneas principales del proyecto, se decide un encuentro con el resto del profesorado de la etapa, para cercar ideas, necesidades, demandas y objetivos, así como para dar a conocer el proyecto en las reuniones de órganos colegiados. El nivel de interés y de aceptación manifestado fue elevado; incluso, para el profesorado de la etapa de educación primaria, que podría estar abriendo las futuras líneas del proyecto, así como la participación de las familias del alumnado de educación infantil, que se muestran interesadas en el impacto de este proyecto. Comienza así un proceso de reuniones y encuentros entre los miembros de la universidad, entre la asesora en formación de la universidad y las docentes de educación infantil, para explicar y concretar con más detalle las posibilidades que van surgiendo para cercar los objetivos específicos y actuaciones concretas para el grupo de trabajo.

Una vez planteado el primer borrador, al amparo de la oferta del Plan Anual de Formación de Profesorado establecido para el curso académico, se asiste a la convocatoria, lo que supuso un encuentro con la persona asesora del Centro de Formación y Recursos para responder a las demandas de gestión. Se configuraba así un primer punto de encuentro entre los distintos agentes de formación y un primer análisis de necesidades concretas, donde afloraron intereses en torno a la temática (Barrón, 2009).

4 Los datos indican que obtuvieron mejores puntuaciones en planificación frente a la atención, además, el análisis de regresión que presenta un cambio positivo entre ellas, concluyendo que la planificación sería una buena variable predictora de la atención.





Esta fase adquiere un enfoque participativo, y como si de una espiral se tratara, el proceso se nutre de un marcado carácter reflexivo y analítico de la propia práctica docente, como movilizadora del aprender a aprender y de todos los demás elementos que pueden incidir. El fin es emprender actuaciones en el contexto del aula y del ciclo, para favorecer esa competencia, así como poder elaborar un mapa de buenas prácticas.

Según la mencionada convocatoria, la duración del proyecto es de treinta horas, distribuidas de la siguiente manera: seis horas presenciales de ponencias, para atender a las necesidades formativas del proyecto en cuanto a conceptualización del aprender a aprender, variables del ambiente y recursos que inciden en ella; catorce horas de prácticas presenciales, con un miembro de la universidad y la asesora del CFR, para tareas de análisis, identificación, registro de sesiones, debates y elaboración de material; seis horas de trabajo no presencial, trabajo individual y puesta en práctica en las aulas de la formación recibida; cuatro horas dedicadas a la evaluación del proyecto.

Desde un enfoque de diálogo participativo y trabajo colaborativo entre universidad, CPR y CFR, los objetivos anteriores se van contextualizando y desarrollando

en un tipo de actividades concretas, en tiempos y con relaciones diferentes, que se organizan para dar lugar a dos fases fundamentales del proyecto: por un lado, la difusión y la negociación con el centro; por otro, el desarrollo y la puesta en marcha del proyecto. Las sesiones del grupo de trabajo se organizaron en tres grandes dimensiones. La primera dimensión supone acercar de manera teórica la relación que hay entre la educación del desarrollo, la educación inclusiva y la educación metacognitiva, para determinar los tres niveles de análisis que se tendrían en cuenta: el aprender a aprender, las capacidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, durante la sesión 1 se llevó a cabo una dinámica para *conocer las percepciones de la infancia* como punto de partida en la práctica docente. Se utilizó una técnica narrativa oral a través del dibujo, la grabación de audio de sus descripciones y el análisis de contenido de ambos. La dinámica consistía en caricaturizar metafóricamente las partes del cuerpo de un niño. En cuatro folios diferentes, cada maestra dibujaba en cada uno una parte diferente del cuerpo, sin ver el resto de partes que habían hecho las demás compañeras. Finalmente, se encontraban con un dibujo conformado por cuatro visiones diferentes acerca de la infancia (tabla 1).

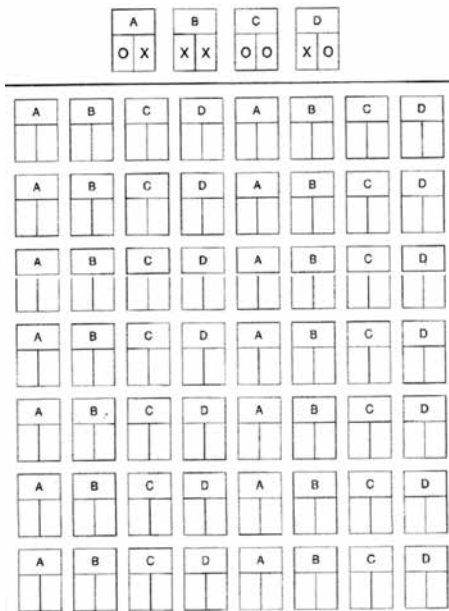
Tabla 1. Dibujos, descripción e implicación de las percepciones docentes

Narración	Dibujo	Implicación educativa
Estatismo, rigidez, motricidad lenta y torpe		Falta de autonomía
Dificultades de atención y de asimilación		Dificultad en procesos de aprendizaje
Falta de comunicación y de escucha		Desconocimiento de capacidades necesarias para aprender
Importancia de las emociones		Falta de autoestima

Fuente: Elaboración propia.

La segunda dimensión centra su interés en el *conocimiento de recursos educativos*, en formato papel y electrónico, con una ponencia sobre esta temática. Por ejemplo, durante la sesión 3 se llevó a cabo un *role-playing* con un ejercicio propio de la escala de planificación del D. N: CAS (Deaño, 2005) para concienciarnos del uso de diferentes estrategias cognitivas. Las maestras debían cubrir en el menor tiempo posible la actividad de la figura 1.

Figura 1. Actividad para la evaluación de la capacidad de planificación



Fuente: Deaño (2005).

Encontramos que, si bien ellas en su práctica docente dicen solicitar y pedir a su alumnado que se paren a pensar en cómo realizar una tarea, fueron las primeras en resolver el ejercicio sin una planificación previa, necesaria para entender y desarrollar cualquier actividad en el aula.

Para terminar, la última dimensión trataba de la *reflexión sobre los diferentes niveles de análisis y observación* en el entramado que articula esta competencia, que daría pie a la siguiente dimensión formativa. A partir de un *puzzle*, quisimos conocer las variables del ambiente que inciden en el aprender a aprender: tiempos, relaciones, espacios y funcionalidad. La dinámica consistió en que cada maestra tenía las mismas piezas de un *puzzle* que deberían construir, pero la única orden que se les dio fue que se quería un *puzzle* construido. Fue curioso cómo ninguna de ellas se percató de que podrían haber realizado conjuntamente un único *puzzle*; se reflexionó

posteriormente sobre la necesidad del trabajo colaborativo cuando se trata de esta competencia y de cualquier actividad que nos permita desarrollarla. Igualmente, indagamos sobre las necesidades de cada maestra en su aula en relación con el aprender a aprender y con las áreas de contenido de la etapa de educación infantil (tabla 2).

Tabla 2. Necesidades en el aprender a aprender en cada curso

Edad	Necesidad
3 años	Autonomía y comunicación; verbalización de necesidades, de estrategias.
4 años	Procesamiento de la información; conocimiento y valoración de las capacidades para aprender y de las posibilidades de su cuerpo.
5 años	Autoestima y liderazgo respecto a las debilidades y las fortalezas propias y de los demás.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, poniendo otro ejemplo de sesión a partir de la reflexión y de dinámicas, las maestras se debían preguntar sobre si son docentes que aprenden a aprender y si enseñan a aprender a aprender. Se llevó a cabo el *juego de la isla*, que consiste en que cada profesora tiene que “meterse en el papel”, según unas indicaciones que recibe por escrito:

Usted va en un avión y tuvieron que aterrizar de emergencia. Tiene un familiar muy herido y un médico que también ha sobrevivido le indica que en esta isla donde aterrizaron hay un fruto que puede salvarlo, pero que sólo hay uno en la isla y que necesita todo el fruto para sí.

Cada profesora tiene la misma historia, pero cambian el tipo de herida que tiene el afectado y la parte del fruto que se necesita para salvarlo. Se les pide que hagan como un teatrillo interpretando lo que harían. Es curioso ver cómo una de ellas corre por el fruto para debatir quién lo necesita más, sin caer en cuenta de que cada una tenía una necesidad y necesitaban partes diferentes del fruto, y así se podrían salvar todos. Se trabajó así la importancia de preguntarse siempre qué se necesita y para qué aprender a aprender en todas las áreas y los momentos curriculares.

La autoevaluación de la propia práctica docente constituye la base de la presente propuesta y es donde reside el potencial del grupo de trabajo, como un proceso de reflexión y consciencia que opta por ser el pilar sobre el cual sustentar una futura práctica encaminada al apren-

der a aprender en educación infantil. Cada docente pasa a ser observador, pero también, objeto de análisis, junto con los elementos hasta ahora aludidos, lo que refiere a numerosos instrumentos y procedimientos de investigación y evaluación. En cuanto a la pertinencia y la organización del grupo de trabajo, los datos se recogerán a partir de unas rúbricas elaboradas con ese fin para los diferentes momentos y fases del proyecto, así como con cuestionarios. Los instrumentos y los procedimientos de evaluación difieren según la dimensión en la que se encuentre, pero todas ellas tendrán en común el registro de actas y las notas de campo, junto con grabaciones en audio y fotografías, y, específicamente, técnicas de *lluvia de ideas*, análisis de contenido, escalas de observación, técnicas narrativas y entrevistas semiestructuradas, entre otros. El aspecto clave de todas esas actividades es que toman la recreación como eje, de manera que a través de la diversión y del ambiente discernido, cada integrante del grupo descubra y desarrolle intereses varios por la temática para llevarla al aula.

La trilogía que presentaba Barrón (2009) de proceso relacional, temporal y espacial, conlleva una metodología eficiente, un compromiso de responsabilidades, competencias y labores entre la universidad, las docentes de la escuela y la asesora del centro de formación. La reflexión conjunta supondrá ir avanzando por el sendero descrito a la destemplanza y las peripecias de necesidades y demandas que surjan en alguno de los agentes implicados, de manera que “donde el otro cambia al mismo tiempo que uno intenta cambiarlo” (Barrón, 2009, p. 82). De esa manera, a través de esta formación de formadores, se crearon diferentes proyectos y materiales para las diferentes necesidades de cada maestra.

Para el aula de 3 años, el proyecto se tituló *Burbujas del saber*, con el fin de potenciar la autonomía en momentos clave de rutina de aseo personal y desarrollar su capacidad lingüística sobre su propio cuerpo y sus necesidades. Los objetivos y las competencias por desarrollar serían: adquirir progresivamente autonomía en actividades cotidianas y desarrollar habilidades comunicativas para expresar necesidades. El proyecto atiende a las competencias lingüísticas, las de autonomía e iniciativa personal y la motriz, además de la de aprender a aprender. Esto es así porque el fin es hacer conscientes al niño y a la niña de sus posibilidades, de la importancia de una imagen positiva, por ejemplo.

Las actividades por realizar giran en torno al papel de burbujas usado para embalaje, y serían: 1) *Pañales de burbujas*, en el que harán una carrera sentados sobre papel de embalaje, para experimentar cómo explotan las burbujas. 2) *A explotar burbujas*, que consiste en una tabla de doble entrada, en el que cada niño que cada día realice correctamente las tres tareas para convertirnos en mayores (autonomía para quitar y poner el mandilón a primera y a última hora, autonomía para solicitar y demandar necesidades, y la capacidad de memoria y de *feedback* de lo que se hizo ese día en el aula para aprender) podrá explotar la burbuja correspondiente. Primero se desarrolla de manera individual, para después hacerlo de manera grupal. Al final de la semana, y con la ayuda de alguna aplicación informática como Voki, se crea una mascota virtual, que a través de la pizarra digital interactiva les pregunte sobre el proceso y el resultado semanal de hacerse mayores.

Para el aula de 4 años se llevó a cabo el proyecto *El collar del pirata*, para adentrarnos en el conocimiento de las capacidades que se necesitan para aprender en cualquier actividad o momento con el fin de que conozcan las partes del cuerpo y sus posibilidades, los sentidos para desarrollar hábitos de autonomía y orden en la resolución de actividades (la competencia de autonomía e iniciativa personal y la de aprender a aprender). Las actividades fueron: 1) *El mapa del tesoro* (figura 1), en la que aparece un cofre con mapas y micrófonos en el aula para comprometerse a ser piratas. Para ello, deben hacer unas pruebas con el fin de llegar al tesoro, y en las que deberán ir diciendo todos los pasos que van dando, para así saber si son buenos piratas que utilizan sus ojos, su boca, sus orejas y su cabeza para pensar. 2) *El cofre de la tripulación* (figura 2), que aparece después de que todos y todas hayan llegado, en el mapa, al tesoro. Es un gran cofre con monedas de chocolate y con elementos de piratas en goma eva (una corneta acústica para escuchar, un megáfono para hablar, un catalejo para observar y un parche para pensar) para utilizar en el aula en actividades de todas las áreas y enseñarle al alumnado cómo hasta en actividades motrices necesitamos planificar, pensar, verbalizar, escuchar, observar, etc.

Para el aula de 5 años se llevó a cabo el proyecto *Así soy yo*, para trabajar la imagen ajustada de cada uno, la autoestima, dada la variedad de características tanto físicas como personales del alumnado, con el fin de que cada niño sea consciente de sus capacidades, sus

sentidos, sus debilidades y sus fortalezas físicas y mentales para situarnos correctamente ante el aprender (y la competencia de autonomía e iniciativa personal y del aprender a aprender). Las actividades fueron: 1) *Somos artistas*, donde cada discente hace un autorretrato de su propia cara. Una vez finalizado, se realizará un nuevo autorretrato tras una actividad de reconocimiento de tacto de nuestras caras, de observarnos en el espejo uno a uno y de observarnos delante del grupo, de manera que se abra un debate sobre si hemos puesto todo y su descripción, para luego jugar a reconocer cada dibujo, a comparar los primeros con el segundo... (ejemplo, en la figura 3).

Figura 2. Mapas y cofres del tesoro



Figura 3. Comparación de los dibujos iniciales y finales de "Somos artistas"



La siguiente actividad fue 2) *Así soy yo porque...*, en la que se pretende trabajar en plano vertical con la ayuda del material creado *Quen* (figura 4), una silueta donde con un juego colectivo iremos describiendo a cada niño colocándole las diferentes partes del cuerpo en goma eva, e identificando también no solo descripción, sino su uso, para aprender (por ejemplo, los ojos para ver, para atender, etc.). Así se trabajarán los sentidos, los elementos corporales y las capacidades de atender, de escuchar, de procesar información, de transmitirla y la de planificación.

Figura 4. Material *Quen* para la actividad *Así soy yo porque*



Por último, la actividad 3) *Criaturas-Caricaturas*, en la que cada niño hará una caricatura de sí mismo potenciando en el dibujo los elementos de la cara necesarios para aprender, de manera que lo hagan de menor tamaño si tienen que mejorar en su uso, o muy grande si ya lo hacen bien (figura 5).

Figura 5. Ejemplo de caricatura de actividad *Criaturas-Caricaturas*



REFLEXIONES FINALES Y PROSPECTIVA

Un tema trascendental del sistema educativo es su reforma y su transformación para responder a su índole globalizada. En este sentido, la pregunta por el aprender a aprender y su transversalidad se vería respondida con una propuesta de trabajo iterativo (González & González, 2007).

Esta línea de trabajo supone nutrirse de numerosas investigaciones que detectan la necesidad de abordar de una manera más amplia el fenómeno de aprender a aprender en educación infantil en lo que a elementos y

variables se refiere, pero, a su vez, contextualizado en un entorno específico en el cual trabajar, una realidad cotidiana dentro de las escuelas (Villaruel, 2012), así como observar, analizar y poner en marcha proyectos de mejora. Esto permite reconocer el papel que se le asigna al docente, como encargado de unir dos realidades: la teoría y la práctica (Mérida, González & Olivares, 2011), la didáctica y la psicología, para así establecer los primeros pasos, datos y análisis encaminados a la transversalidad de la metacognición en el conocimiento en educación infantil. Por ello, el ideal sería acercarse a la percepción que el docente tiene del proceso de construcción del conocimiento a través de dinámicas y recreaciones in situ, puesto que dicho proceso es pieza de la atención a la diversidad y la inclusión (Martínez-Figueira, 2013).

La propuesta del grupo de trabajo constituye una forma de trabajo innovadora en el ámbito del centro, por ser una oferta que en el tiempo ha unido tres escenarios de formación: universidad, escuela y centro de formación y recursos. Atiende de esta manera a las necesidades de las aulas implicadas, de los docentes, del centro, con un carácter motivador y, en cierto modo, adecuado a la atención a la diversidad, porque cada niño y niña aprenden de manera y a ritmos diferentes.

Esta propuesta de trabajo ha permitido:

- Que los docentes puedan llevar a cabo una mejora de la enseñanza y del aprendizaje bajo el paraguas de un grupo de trabajo que responde in situ a su aula y a su práctica. Se les brindaron instrumentos para analizar su propia práctica metacognitiva y las capacidades metacognitivas de su alumnado, punto de partida para cualquier práctica que pretenda que su alumnado aprenda a aprender.
- Que la universidad se haya podido empapar de todo ese conocimiento práctico que se formula. Se la ha dotado de ejemplos prácticos y de recursos, y la experiencia le ha permitido analizar la situación inicial de la escuela en cuanto a punto de partida, necesidades, problemáticas, debilidades y fortalezas en el aprender a aprender, lo cual ha posibilitado que los integrantes de la universidad determinen sus andares investigadores sobre el aprender a aprender.

- Que el centro de formación y recursos afine sus estrategias de formación, y así se haya abierto un campo, hasta ahora poco detallado, en los cursos organizados reconociendo la importancia de la competencia para el alumnado, pero también como estrategia de formación y aprendizaje para los docentes.

De esta forma, práctica y teoría confluyen de manera bidireccional. La formulación de este grupo de trabajo daría respuesta a las preguntas que Pogré (2011) se formulaba en cuanto a cómo responder a una formación adecuada, a la congruencia de un adecuado apoyo a la formación y al sentido del formar. Además, los puentes y los lazos que se crearon han sido:

- Entre escuela y universidad: el grupo de trabajo fue la fase inicial de un proyecto de investigación cuyo objetivo es analizar y proyectar sobre el aprender a aprender en una de las aulas, a través de una investigación-acción utilizando recursos manipulativos y digitales para favorecer que el alumnado y el docente desarrollen la competencia señalada (Páramo, Carregal, Raposo & Martínez, 2015).
- Entre universidad y centro de formación: se creó un intercambio de material relacionado con el aprender a aprender, y otro que permitió reflexionar sobre la transversalidad de muchos recursos disponibles para aprender a aprender.
- Entre centro de formación y escuela: tras la realización del proyecto, las docentes de la etapa de educación infantil retomaron su participación en cursos organizados por la asesora del centro de formación, relacionados con la metodología de proyectos, secuencia didáctica de las más oportunas para aprender a aprender.
- Finalmente, entre escuela, universidad y centro de formación, se ha planteado la posibilidad de realizar un seminario (otra de las modalidades de formación en centros) una vez termine la investigación originada en el seno de esta experiencia.

En este grupo de trabajo, se ha buscado entender la red de elementos que inciden en el aprender a aprender, para ir contextualizando esta competencia en otras que son clave para el aprendizaje en niños y niñas; sobre todo, en relación con la autonomía personal y el cono-

cimiento de su cuerpo, base para cualquier aprendizaje. Por último, la práctica docente como tal sucede, con concepciones y actuaciones que difieren entre sí, tanto en la escuela como en la universidad y en los centros de formación. Este espacio formativo del grupo de trabajo permitiría reconocer a todos como agentes de cambio y de mejora proponiendo flamantes líneas de formación continua (Arencibia & Moreno, 2010; Vezud, 2007), como un espacio de reconocimiento y construcción mutua (Caldo *et al.*, 2012).

REFERENCIAS

- Álvarez V. F., Muñoz F., Martínez, G., Trujillo, J. A., Echeverry, J. L. & Salazar, D. M. (2010). *Proyecto de Lúdica, Tiempo Libre y Recreación*. Envidado: Institución Educativa Manuel Uribe Ángel.
- Arencibia, J. S. & Moreno, J. M. (2010). La innovación educativa en España desde la perspectiva de Grupo de Discusión. *Profesorado*, 14 (1), 1-24. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART10.pdf>.
- Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 125 (XXXI), 76-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980006>.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E. & Ramos, M. (2012). La infancia en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso. *Perfiles educativos*, 135 (XXXIV), 100-115. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13223042007.pdf>.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2013). *Plan Anual de Formación del Profesorado para el curso 2013-14*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de: http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2013/06/21/pafp_1314_df06_.pdf.
- Deaño, M. (2005). *D. N.: CAS (Das-Naglieri: sistema de evaluación cognitiva): Adaptación española*. Ourense: Gersam.
- Decreto 74/2011, del 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE) en centros educativos, sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG nº 88 de 6 de mayo de 2011. Galicia.
- Gomes, C. L. (2014). El ocio y la recreación en las sociedades latinoamericanas actuales. *Polis, Revista Latinoamericana*, 37 (13), 363-384.
- González, R. M. & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-14. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf> [Fecha de consulta: noviembre 23 de 2014].
- Gutiérrez, P., Carreño, J. M. & Rodríguez, A. B. (2014). La experiencia como categoría de análisis de la recreación. Posibilidad pedagógica. *Lúdica Pedagógica*, 18 (2), 123-134.
- Marcelo, C. & Estebaranz, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Martínez-Figueira, E. (coord.) (2013). *TIC para la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Martínez, M. E. & Páramo, M. B. (2015). Una mirada a los procesos cognitivos de atención y planificación en el alumnado de Educación Infantil. *RIEE*, 8 (1), 26-40.
- Mérida, R., González, M. E. & Olivares, A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 184-199. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/299/162>.
- Navío, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. *Profesorado*, 11 (2), 1-23. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL1.pdf>.
- Ortiz, L., Salmerón, H. & Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil. *Profesorado*, 11 (2), 1-22. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL2.pdf>.
- Páramo, M. B., Carregal, D. N., Raposo, M. & Martínez, M. E. (2015). Material didáctico para el desarrollo de capacidades metacognitivas en Educación Infantil: ¡En busca del tesoro perdido! *RELADEI*, 4 (1), 45-72.

- Páramo, M. B., Raposo, M. & Martínez, M. E. (2015). Instrumentos de una investigación en desarrollo sobre el aprender a aprender: descripción y posibilidades. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6 (extraordinario), 66-71.
- Pogré, P. (2011). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva educacional*, 51 (1), 45-56. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/73/31>.
- Reyes, A. (2014). Cultura de la recreación, democracia y conciencia política. *Revista Educación*, 23 (44), 88-111.
- Tuñón, I. (2013). Inclusión educativa y estructura de oportunidades para la recreación. Niñez y adolescencia en la Argentina urbana. *Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia*. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/ianina.tunon/27>.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11 (1), 1-23.
- Villaruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva Educacional*, 51 (1), 29-44. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/72/30>.