



Ciencias sociales e inclusión en la formación inicial de maestros/as de educación infantil: una experiencia piloto con un centro de educación especial¹

Social Science and Inclusion in the Initial Training of Early Childhood Education Teachers: A Pilot Experience with a Special Education School

Diego García Monteagudo²

Resumen

Este estudio de caso se centra en trabajar la inclusión en la formación inicial de maestros/as de educación infantil desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, pues es una temática que no se aborda directamente en este grado universitario. Se ha seleccionado un centro de educación especial de Ontinyent (Valencia) para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio con un doble objetivo: ampliar de forma teórico-práctica la formación inicial de maestros/as sobre la inclusión y contribuir a la inserción ciudadana del alumnado del centro escolar mediante proyectos de trabajo acerca de la educación socioambiental. El método tiene en cuenta las fases del aprendizaje-servicio y su adaptación al contexto de formación universitaria e incorpora cuestionarios para todo el profesorado implicado. Los resultados revelan la sensibilización del profesorado en formación sobre la inclusión y el desarrollo de habilidades sobre educación socioambiental por parte del alumnado escolarizado.

Palabras clave: inclusión, aprendizaje-servicio, educación socioambiental.

Abstract

This case study focuses on working on inclusion in the initial training of Early Childhood Education teachers from the area of didactics of social sciences, since it is a subject that is not directly addressed in this university degree. A special education school in Ontinyent (Valencia) has been selected to develop a service-learning project with a double objective: extend in a theoretical-practical way the initial training of teachers on inclusion and contribute to the civic insertion of students from the school through work projects on socio-environmental education. The method takes into account the phases of service-learning and their adaptation to the university training context and incorporates questionnaires for all the teaching staff involved. The results reveal the awareness of the teachers in training about inclusion and the development of skills on socio-environmental education by the students in school.

Keywords: inclusion, service-learning, socio-environmental education.

¹ El artículo pertenece al proyecto «Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes (REPSCOM)», con referencia PGC2018-094491-B-C32 y financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

² Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València. orcid.org/0000-0003-0505-0608. Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es

1. Introducción

La inclusión es un aspecto escasamente abordado en la formación de maestros y maestras del grado de Educación Infantil en la Universitat de València (España). Este hecho ha sido un motivo fundamental para iniciar un proyecto de aprendizaje-servicio con un centro público de Educación Especial en el curso 2018-19, ya que la relación del futuro profesorado con centros escolares es una competencia contemplada en el plan de estudios y debe superar el contexto obligatorio de los períodos de prácticas.

En el marco de las asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales y teniendo en cuenta algunos hitos de la Declaración de Inchon, el cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y de la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidad de Educación Especial de 2015, se decidió desarrollar un proyecto de colaboración universidad y escuela con dos objetivos.

Por un lado y principalmente para ampliar la formación del futuro profesorado de cuarto curso del grado de maestro en Educación Infantil en elementos relacionados con la inclusión y similares (trato con ese estudiantado, diseño de actividades para cada uno de los grupos...). Por otro, que los estudiantes del centro educativo de Educación Especial mejoren su inserción ciudadana y aumente su protagonismo en la vida social de esa escuela mediante la realización de talleres sobre temas diversos que se relacionan directamente con la educación socioambiental (el agua, el desarrollo de las plantas, la alimentación y hábitos saludables, el paisaje y los cultivos mediterráneos...) tratada en las aulas universitarias.

2. Fundamentación teórica

La formación de maestros y maestras de Educación Infantil debe permitir la reflexión sobre la representación del saber (en este caso de las ciencias sociales y aspectos relacionados con la inclusión), e incorporar elementos afectivo-emocionales y prácticos (Pontes, Serrano & Poyatos, 2012) que ayuden a cuestionar determinadas concepciones estrechamente vinculadas con un modelo de currículo técnico (Apple, 2000; Canella & Radhika, 2005; Giroux, 1988), que defiende una cosmovisión conservadora de la sociedad bajo la apariencia de cierta neutralidad (Pagès, 1994).

Este modelo curricular es el más extendido en la práctica docente del futuro profesorado de educación infantil, ya que sus preocupaciones versan en torno a la enseñanza de contenidos de forma interesante y con una cierta vinculación con la vida de los niños y niñas (Barton, McCully & Marks, 2004). En este sentido es relevante que su identidad docente se construya en base a la epistemología y la sociología de la ciencia con la pretensión de conocer modelos didácticos innovadores (Porlán, Rivero & Martín, 1998), en los que sean conscientes de sus concepciones, actitudes y prácticas que se derivan de una determinada representación de la inclusión y de la educación especial.

En el debate sobre si los docentes deben formarse específicamente en educación especial, ya sea en una o en doble titulación (Parrilla, 2015), se ha demostrado la existencia de modelos que separan a los profesionales en su formación inicial (Forlin, 2010). Esto implica que el

profesor de corte generalista considera que la inclusión es cosa de los especialistas, mientras que estos segundos terminan por encontrar dificultades para conocer la enseñanza general, lo que perpetúa la separación entre ambas esferas educativas, pese a que nunca han debido estar desunidas.

En la formación del profesorado para la educación especial se destacan dos enfoques. El primero es el formativo tradicional y más centrado en el diagnóstico de dificultades y la intervención en los contextos de una escuela de educación especial. El segundo es el enfoque inclusivo cuya formación responde a la diversidad de estudiantes en el marco de la educación regular (Ainscow, 2015). Sobre este segundo caso se han desarrollado prácticas formativas en Ecuador (Herrera, Parrilla, Blanco & Guevara, 2018) y Colombia (Calvo, 2009), por citar solo algunos ejemplos. Además, esta investigación se enmarca en los postulados de la educación inclusiva que se promueve desde la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.

3. Metodología

La metodología de trabajo se corresponde con el aprendizaje-servicio y su adaptación a la formación docente universitaria (Martínez, Melero, Ibáñez & Sánchez, 2018). Se ha definido un plan de trabajo que consta de las siguientes fases. En primer lugar, se ha iniciado al alumnado universitario en una fase de sensibilización para conocer el contexto educativo al que iban a enfrentarse dentro de la asignatura universitaria Didáctica de las Ciencias Sociales en la educación infantil.

Una vez que recibieron información sobre el proyecto de trabajo y la evaluación, una maestra del mencionado centro escolar explicó las características fundamentales de la escuela, los grupos con los que iban a trabajar, y se repartieron las temáticas en seis grupos (cada grupo estaba formado por una media de seis estudiantes universitarios) que diseñarían actividades (en diversos formatos) para los estudiantes del centro escolar. Previamente, el docente universitario ya había trabajado un cuestionario para conocer las representaciones que tenía el alumnado universitario sobre este tipo de centros escolares y su alumnado, así como su relación con la didáctica de las ciencias sociales.

En la segunda fase, que abarcó un total de cuatro semanas, el alumnado universitario fue elaborando el proyecto didáctico y diseñando las actividades en el aula, que con posterioridad se pondrían en práctica en el centro escolar. En todo momento recibieron *feedback* por parte de las tutoras del centro escolar, con la finalidad de adaptar las actividades a las características psicoevolutivas de sus estudiantes. A continuación, el alumnado universitario desarrolló las actividades en su grupo correspondiente y, a la inversa, los estudiantes del centro escolar ejecutaron otras actividades para la comunidad universitaria. Finalmente, el alumnado universitario respondió un cuestionario y participó en un debate conjunto con el profesorado para intercambiar experiencias de aprendizaje.

4. Resultados

El proyecto ha permitido analizar diversos datos extraídos de una variedad de fuentes que se han triangulado y discutido con otras investigaciones similares. En primer lugar, de los cuestionarios (previos y posteriores a la experiencia de trabajo con el centro escolar) que han respondido los futuros maestros/as de educación infantil acerca de la inclusión, el aprendizaje-servicio y el desarrollo de la ciudadanía, entre otros aspectos más relevantes. Con estos datos se ha comprobado que el alumnado universitario se ha iniciado en la comprensión de las dinámicas de trabajo de los grupos de estudiantes de un centro público de educación especial, con las adaptaciones pertinentes a las necesidades específicas de cada grupo.

Además, han podido iniciarse en el tratamiento didáctico de temáticas relacionadas con la educación socioambiental: el tiempo atmosférico y el clima, el agua, el paisaje y los cultivos mediterráneos, los hábitos de alimentación saludables y el plato Harvard, el patrimonio festivo, y las culturas locales hermanadas con Mark (Suecia). Sobre cada una de estas propuestas didácticas se han analizado sus elementos más relevantes (planteamiento del problema, objetivos, contenidos y competencias), así como la relación entre los resultados de aprendizaje esperados y los alcanzados para las actividades ejecutadas con cada grupo de estudiantes.

Estas propuestas didácticas han sido analizadas por el profesorado responsable de cada grupo en el centro escolar, cuyas orientaciones han servido para continuar con el proyecto en los próximos cursos escolares. Por parte del centro escolar, esas mismas profesoras han respondido a un cuestionario de satisfacción con el proyecto y han indicado algunas anotaciones para el futuro. El alumnado del centro escolar no ha podido responder expresamente ningún cuestionario o similar, pero ha expresado su grado de conformidad con las actividades durante las sesiones de clase en base a documentos, tales como dibujos, en función de sus posibilidades.

En último término, se dispone de los portafolios o informes de reflexión final del alumnado universitario en el que se integran los conocimientos teóricos y prácticos que permiten alcanzar la *praxis* escolar mediante el proyecto mencionado. Estos documentos son individuales y reflejan el aprendizaje y la valoración que cada futuro maestro/a ha otorgado a esta experiencia de aprendizaje-servicio. Su contenido ha sido analizado por otro docente universitario que conoce el proyecto pero no está implicado directamente, por lo que sus valoraciones no influyen en la objetividad de los resultados. Con esos datos se han consultado otras investigaciones similares (Francisco & Moliner; 2010; Gómez & Rodríguez, 2018; López-Fernández & Benítez-Porrés, 2018) que han ayudado a conocer los límites y propuestas de mejora para afianzar el proyecto en los próximos años, y especialmente a culminar la fase de servicio a la ciudadanía.

5. Conclusiones

La perspectiva alcanzada en la realización de este proyecto que une a la universidad y la escuela para mejorar la formación docente en aspectos concernientes a la ciudadanía inclusiva pueden extraerse algunas conclusiones en el contexto de un estudio de caso. Por parte

de la universidad, se ha conseguido sensibilizar al futuro profesorado sobre la importancia de conocer la atención educativa con alumnado que experimenta diversidad funcional. Además, se han enriquecido con el tratamiento didáctico de la diferencia y el aprendizaje para desarrollar propuestas didácticas reales, aptas para abordar diferentes casos de capacidades. También han experimentado el uso de metodologías inclusivas para dar respuesta a sus tareas didácticas.

En relación con la comunidad universitaria, con el centro escolar se ha establecido una relación de reciprocidad que ha permitido dar respuestas a las necesidades del alumnado con diferentes capacidades mediante intervenciones conjuntas. Para alcanzar las mejoras necesarias en la inserción ciudadana del alumnado de educación especial todavía es necesario involucrar a las instituciones políticas (ayuntamiento, asociaciones diversas de la localidad...) mediante la prestación de servicios a la comunidad. Esto puede lograrse mediante la inserción de este proyecto en *Nós Propomos*, como se pretende realizar en los próximos cursos.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems*. Londres: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge* (2.^a ed.). New York: Routledge.
- Barton, K.C., McCully, A.W., & Marks, M.J. (2004). Reflecting on Elementary Children's Understanding of History and Social Studies: An Inquiry Project with Beginning Teachers in Northern Ireland and the United States. *Journal of Teachers Educations*, 55(1), 70-90. <https://doi.org/10.1177/0022487103260069>
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 79-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55114094005>
- Canella, G. S., & Radhika, V. (2005). *Childhood and Postcolonization*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Londres: Routledge.
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El aprendizaje-servicio en la universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217015570006>
- Giroux, H.A. (1998). Public Pedagogy and Rodent Politics: Cultural Studies and the Challenge of Disney. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 2, 253-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579923>
- Gómez, C.J., & Rodríguez, R.A. (2018). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5651/5643>
- Herrera, J.I., Parrilla, A., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La Formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>

- López-Fernández, I., & Benítez-Porrés, J. (2018). El aprendizaje-servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura en el Grado en Educación Primaria. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E., & Sánchez, M.C. (2018). *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Salamanca: Ediciones y publicaciones de Comunicación Social.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos, teoría y práctica de la Educación*, 5(13), 38-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=291000>
- Parrilla, A. (2015). *Tendencias en la formación de docentes de educación especial: Perspectiva internacional*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Pontes, A., Serrano, R., & Poyato, F.J. (2012). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente, en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Eureka. Revista sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, (10), 533-551. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2807>
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155-71. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>