

Conocimiento del medio: ¿Qué hacemos¹?

Pedro Cañal, Gabriel Travé y Francisco J. Pozuelos
Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva

Citación: Cañal, P., Travé, G., y Pozuelos, F. J. (2013). Conocimiento del Medio: ¿Qué hacemos? *Cuadernos de pedagogía*, 432, 48-50.

Introducción

Promover el acceso a un conocimiento significativo de la realidad, empezando de alguna forma por el entorno natural y social más próximo, es una prioridad educativa y es la llave para el desarrollo, entre otras, de la competencia científica, social y ciudadana. Pero son muchas, no obstante, las señales de alerta sobre la situación insatisfactoria en nuestro país de la enseñanza y aprendizajes en este ámbito. Basta la revisión de estudios anteriores que hemos efectuado (Travé, Cañal y Pozuelos, 2011) para descubrir claros indicios de una enseñanza sobre el medio bastante rutinaria, libresca, aburrida y que proporciona unos escasos y con frecuencia inadecuados rudimentos de formación científica sobre la realidad².

No obstante, ante la necesidad de estudios dirigidos a analizar en profundidad la enseñanza escolar relativa al medio, hemos efectuado una amplia investigación al respecto, cuyos principales planteamientos y primeros resultados se exponen en este artículo.

Nuestro estudio

La docencia escolar es, en nuestro país, una actividad casi privada, difícil por ello de investigar. La indagación directa en las aulas requiere la autorización de la administración educativa, los centros, el profesorado o las familias, lo que genera obstáculos cuando se trata de realizar, como en este caso, un estudio en muchas aulas y de diversas autonomías. Esta dificultad, junto a

¹ Este estudio forma parte del Proyecto de Investigación EDU2009-12760, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (España), y del Proyecto de Excelencia P09-SEJ-5219, financiado por la Junta de Andalucía.

² Aunque actualmente hay planes gubernamentales para suprimir como tal el área integrada de Conocimiento del Medio, la enseñanza sobre el medio social y natural se va a mantener y las conclusiones de este estudio serán plenamente pertinentes en una nueva organización más disciplinar.

limitaciones presupuestarias, nos llevó a descartar una metodología de observación directa en las aulas y a utilizar procedimientos basados en dos fuentes de información alternativas: las respuestas del profesorado a un amplio cuestionario sobre sus concepciones didácticas y sobre su propia práctica docente; y, en segundo lugar, las observaciones realizadas por el alumnado de magisterio en prácticas (que no se analizan en este artículo). Estas contribuciones se realizaron en forma anónima y con plena voluntariedad del profesorado y los estudiantes implicados. En total, nuestro estudio se basó en las respuestas de 548 estudiantes en prácticas y 248 de sus tutores³, (2/3 de primaria y 1/3 de infantil), una muestra que consideramos representativa.

Resultados iniciales

A la espera de las evidencias aportadas por los nuevos análisis que estamos realizando, que profundizan en los objetivos de nuestra investigación, podemos avanzar algunos resultados de interés, descritos con mayor detalle y extensión en Cañal y otros (en prensa).

A. Sobre las concepciones didácticas del profesorado

Los datos analizados permiten determinar el nivel de aceptación o rechazo de las ideas incluidas en el enunciado de las cuestiones planteadas e inferir componentes parciales del modelo didáctico del profesorado participante. A partir de los resultados podemos formular unos esquemas conceptuales que, en el plano declarativo, parecen ser íntegramente o en parte compartidos por al menos el 80% de la muestra, y que son los siguientes:

1. El alumno es un ser en desarrollo, cuyo crecimiento intelectual puede y debe ser promovido por el profesor mediante el trabajo escolar, en el que el juego, los intereses personales, la curiosidad, la comunicación y la colaboración en equipo son componentes necesarias.
2. El conocimiento cotidiano es importante en la construcción del conocimiento escolar. Los alumnos deben poner en juego en cada actividad sus conocimientos e ideas personales como contenidos relevantes, buscando respuesta a interrogantes y problemas relativos al medio, y aprendiendo procedimientos para su interacción con el mismo. Todo ello, a fin de lograr un conocimiento del medio útil para el desarrollo de valores y actuaciones adecuadas en la vida cotidiana.
3. Es necesario promover que los aprendizajes del alumnado sean significativos, relacionando las nuevas experiencias e informaciones con aprendizajes anteriores, de forma que se logre la comprensión y no se memorice nada sin entenderlo.
4. Es necesario promover la construcción de un conocimiento escolar integrado, impulsando el establecimiento de vínculos entre los aprendizajes.
5. No debe darse mayor importancia a los contenidos conceptuales que a los procedimentales y de actitud.
6. Es inadecuado abordar separadamente los contenidos relativos al medio natural y al medio social.

³ Hay que agradecer especialmente esta colaboración, imprescindible en nuestro estudio. Especialmente si se tiene en cuenta las múltiples ocupaciones de los maestros y maestras tutores, y también del estudiantado, durante el período de prácticas de enseñanza.

7. El libro de texto no es la mejor fuente de contenidos sobre el medio y no es conveniente adoptar la organización y secuenciación de los contenidos propuesta por éste. Hay que dar importancia al empleo de la propia realidad sociocultural como fuente habitual de contenidos sobre el medio, así como a otras fuentes (familiares, profesionales, Internet, libros, revistas, etc.)

Todo lo anterior indica que la gran mayoría del profesorado de la muestra acepta, en términos generales, el marco teórico de la didáctica actual.

B. Sobre la práctica docente

Nuestra exploración se centró, en este primer análisis, en detectar la frecuencia en cada aula, y en el conjunto de ellas, de una amplia gama de posibles actividades. Las principales conclusiones al respecto son las siguientes:

El perfil docente declarado que es mayoritario en la muestra (compartido al menos por el 80% del profesorado y que suscita menor controversia), es coherente con los resultados antes expuestos (apartado A) sobre sus concepciones y se ajusta en buena medida a las propuestas didácticas actuales. Pero este consenso en lo "didácticamente correcto" se produce por la aceptación mayoritaria de enunciados de carácter general sobre la práctica docente y no con base en el uso generalizado de actividades concretas coherentes con esas posiciones didácticas actuales.

Del 60 al 80 % del profesorado declara que emplea con bastante frecuencia actividades concretas de exposición detallada del tema y aclaración de dudas del libro, consulta de otras fuentes de información, realización de murales, uso de recursos del medio, diario de clase para evaluar, diseño o adaptación de unidades didácticas y actividades de formación/actualización profesional.

El listado anterior incluye algunos tipos de actividades que no suelen coincidir en un mismo profesor. Además, al analizar el nivel de discrepancia entre las valoraciones que el profesorado da a cada ítem sobre la práctica docente es llamativa la diversidad registrada en algunas cuestiones. En particular, se registra una gran discrepancia en cuanto a la frecuencia de uso de fuentes de información como el libro de texto e Internet. También hay diversidad de valoraciones sobre la opción de introducir proyectos de investigación, hasta qué punto concretar la planificación de la enseñanza y los tipos de actividades de evaluación necesarias.

Aunque lo anterior sugiere que parte de estas divergencias se explican por diferencias en la enseñanza característica de las etapas de infantil y primaria, debidas básicamente al dominio o no de la lectura y escritura por el alumnado, el análisis indica también otros rasgos distintivos entre ambas etapas, que se exponen en el punto siguiente.

C. Diferencias entre el profesorado de infantil y primaria.

C.1. Diferencias en las concepciones didácticas.

La muestra de infantil está significativamente más de acuerdo que la de primaria en la valoración positiva del juego y del trabajo en grupo como una componente importante del trabajo escolar, así como con un enfoque globalizador del mismo en torno a centros de interés, proyectos o problemas. Y también en dar importancia al propio alumno, familiares y profesionales como fuentes de contenidos relevantes. En primaria, por el contrario, se considera como rasgo específico mayoritario, que el trabajo escolar y el juego son poco compatibles.

Otros resultados del estudio ratifican que entre el profesorado de infantil hay más acuerdo en la valoración positiva del juego, e indican que en esta etapa se acepta con mayor convicción que los aprendizajes sobre el medio han de ser significativos y que se debe rechazar la memorización sin comprensión. Asimismo, se inclina por valorar positivamente los diseños de enseñanza más abiertos y la participación de los niños en el establecimiento de las normas de clase y la resolución de los conflictos.

C.2. Diferencias en la práctica docente sobre el medio.

El profesorado de infantil no sólo manifiesta recurrir menos al uso del libro de texto o Internet, sino que declara emplear con mayor frecuencia significativa otras fuentes de información: invitados, el propio entorno, actividades y experiencias prácticas sencillas. Y también opciones relacionadas con el diseño y adaptación de unidades didácticas, la implementación de proyectos e investigaciones escolares, la realización de debates y el énfasis en la comprensión y la argumentación.

Pero también hay divergencias internas en el profesorado de infantil que parecen definir una práctica mayoritaria, con las características antes expuestas, y otras opciones más próximas, como veremos, al perfil del profesorado de primaria, predominando: la planificación previa en detalle de la docencia, evitar la improvisación, trabajar con fichas, enfoque expositivo y evaluación mediante pruebas.

En efecto; en el profesorado de primaria encontramos que son claramente predominantes y definitorias: las actividades relacionadas con el uso del libro de texto, como principal fuente de información, junto a Internet; la usual metodología expositiva del contenido del texto; y la evaluación mediante exámenes y revisión del cuaderno.

Nuestro estudio pone de manifiesto, pues, de manera consistente, que el profesorado de infantil expresa mayoritariamente unas concepciones didácticas y una práctica docente más próxima al marco teórico actual de la didáctica de las ciencias experimentales y sociales. Y que es entre el profesorado de primaria en donde resultan mayoritarias las concepciones y, sobre todo, la práctica docente más apegada a la escuela tradicional.

Interrogantes para profundizar

Lo expuesto confirma estudios e intuiciones anteriores y aporta nuevas sugerencias. En su conjunto proporciona una base de investigación más sólida para profundizar y obtener evidencias para la mejora de los currículos de estas etapas y los procesos de formación del profesorado. Para ello es urgente que la reflexión e investigación de docentes e investigadores aborde con éxito, entre otras, cuestiones como las siguientes:

- ¿Por qué la aceptación teórica de las concepciones didácticas actuales no se corresponde con los tipos de actividades y estrategias de enseñanza que se ponen en práctica mayoritariamente en las aulas de primaria?
- ¿Qué factores hacen que el profesorado de infantil implemente mayoritariamente más tipos de actividades y secuencias de enseñanza coherentes con las propuestas didácticas actuales que el de primaria?

- ¿Hay diferencias sustanciales entre la formación inicial y permanente del profesorado de infantil y primaria que expliquen las diferencias en su práctica docente?
- ¿Pueden ser las exigencias curriculares las que generen estas diferencias?
- ¿Hay distintas tradiciones docentes entre la enseñanza infantil y la enseñanza primaria que lleven a los nuevos profesores a adoptar el estilo de práctica docente del colectivo en el que se integran?
- ¿Hasta qué punto la práctica docente de un profesor depende del tipo de enseñanza que es dominante en el centro o etapa en que desarrolla su actividad?
- ¿Ayudan los textos escolares a poner en práctica una enseñanza sobre el medio acorde con el conocimiento didáctico actual?
- ¿Tiene la inspección educativa alguna incidencia en la actualización y mejora de la práctica docente sobre el medio?
- La respuesta a estas cuestiones podría proporcionar las claves para superar las limitaciones didácticas actuales y que la enseñanza sobre el medio contribuya positivamente a la alfabetización y competencia científica de estos escolares.

Para saber más

Cañal, P., Criado, A. M., García-Carmona, A., Bernárdez, I. y Muñoz, M.G. La enseñanza relativa al medio en las aulas españolas de educación infantil y primaria: concepciones didácticas y práctica docente. *Enseñanza de las Ciencias* (en prensa).

Travé, G., Cañal, P. y Pozuelos, F. (2011). ¿Qué está ocurriendo en la enseñanza de conocimiento del entorno y del medio en educación infantil y primaria? En Miralles, P., Molina, S. y Santisteban A. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 441-450). Murcia: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.