

Análisis de la práctica docente que relaciona el ambiente y los procesos cognitivos. Un estudio piloto en Educación Infantil

The analysis of teaching practice linking environment and cognitive processes. A pilot study in Early Childhood Education

María Beatriz Páramo Iglesias

Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Vigo, España

Resumen

Este trabajo presenta el proceso de validación de un instrumento, a partir de un estudio piloto, que plantea la evaluación de la práctica docente en cuanto al trabajo de dos procesos cognitivos: la atención y la planificación en las aulas del último curso de Educación Infantil. El objetivo de este trabajo es corroborar la viabilidad y validación del planteamiento de la investigación iniciada. Se arrojan los primeros resultados sobre el ámbito de adecuación del cuestionario y su proceso de elaboración, así como datos iniciales sobre la práctica educativa en un ambiente potenciador de la atención y la planificación en relación con la funcionalidad, actividades, espacios, tiempo y relaciones, suponiendo en ambos casos, una toma de decisiones para la mejora tanto del instrumento como de los procesos estudiados.

Palabras clave: cuestionario, procesos cognitivos, Educación de la primera infancia, estrategias de enseñanza, técnica de evaluación.

Abstract

This paper presents the process of validation of an instrument from a pilot study, which raises the assessment of teaching practice as the work of the cognitive process in the classrooms of the last year of the Early Childhood Education. The aim of this pilot study is confirm the feasibility and validation of the approach of the investigation initiated. They throw some first results which belong to the adequacy of the questionnaire and process, but also in terms of first conclusions on educational practice in order to an environment that enhances the attention and planning in relation to functionality, activities, space, time and relationships, assuming in both cases decisions for improving the instrument and the processes studied.

Key words: questionnaire, cognitive processes, early childhood education, teaching strategies, evaluation technique.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 65/2 – 15/07/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

1. Introducción: Práctica educativa, ambiente y procesos cognitivos: un entramado por el enseñar a aprender

Son muchos los elementos que conforman la práctica educativa, variedad de agentes implicados que pueden ser una de las múltiples razones por las que la evaluación de la práctica docente y su producto se configuren realmente como tarea compleja. Pero en esa complejidad también reside un punto de flexión entre teoría y práctica que conforma la evaluación como una reflexión e inicio para futuros conocimientos prácticos, que se insiere en el marco del enseñar a aprender, donde reviste gran interés la voz del docente (Osoro y González, 2008). La única teoría válida sería aquella que se genera en y desde la práctica, por lo que la necesidad de unir estas dos realidades parecería una tarea ya resuelta. Pero lejos aún de haber respondido a ello, son muchos los estudios e investigaciones que continúan anudando la práctica educativa con el conocimiento teórico (Clemente, 2007), y yendo más allá, con el resto de pilares fuertes del enseñar a aprender, eje del aprendizaje hoy en día.

Hablamos de una práctica educativa contextualizada con un ambiente y en concordancia con la educación del desarrollo. Así, un ambiente que determine y brinde posibilidades a las capacidades cognitivas cobra importancia en el marco teórico del aprender a aprender ya desde las primeras edades (Osoro y González, 2008), pero cabe preguntarse cómo se implica el profesorado en esa creación (Salcedo, 2012). Es a través de su enseñanza y de la creación de un entramado complejo de relaciones, forma de organización y gestión, lo que determinará el aprender a aprender de su alumnado y una u otra forma de entender la educación del desarrollo.

Vinculados al desempeño académico y como unos claros indicadores de la capacidad del aprendizaje en general (Stelzer y Cervigni, 2011), la atención y la planificación conforman el eje de las capacidades cognitivas, entendidas la primera como el proceso cognitivo básico para el procesamiento de la información que controla los restantes procesos y actividades mentales; y la segunda, como aquella capacidad que proporciona control cognitivo y autorregulación de los restantes procesos (Manga y Ramos, 2011). Se entra así la evaluación de la práctica docente a su favor, procesos generales de control cognitivo, que abren y cierran el proceso de aprendizaje (Pérez y Poveda, 2008). Numerosos instrumentos de evaluación de la práctica emergen ante esta falta de unicidad entre ambos constructores, teoría y práctica (Martínez-Rizo, 2012). Pero cierto es que, en relación con el estudio que aquí se plantea, el no encontrar ningún instrumento que respondiera al objetivo de estudio hizo necesario la creación de un cuestionario que permitiera la efectiva una relación entre ambiente y procesos cognitivos desde la práctica educativa. Sería entender el ambiente como un agente derivado de metodologías y evaluaciones, dando lugar a distintos modelos educativos, activos desde la práctica, dotándolo de significación como lugar de aprendizaje y que a su vez participa en la enseñanza. El ambiente resulta de la relación interactiva en la dimensión física, funcional, temporal y relacional (Iglesias, 2008) que favorecen que esos procesos cognitivos se potencien, esto es, un conjunto de sucesos mentales encargados de la manipulación del conocimiento y en consecuencia, del aprendizaje y adaptabilidad (López, 2006), meta de la enseñanza y objetivo del instrumento.

2. Un instrumento al servicio del atender y planificar en las aulas de Educación Infantil

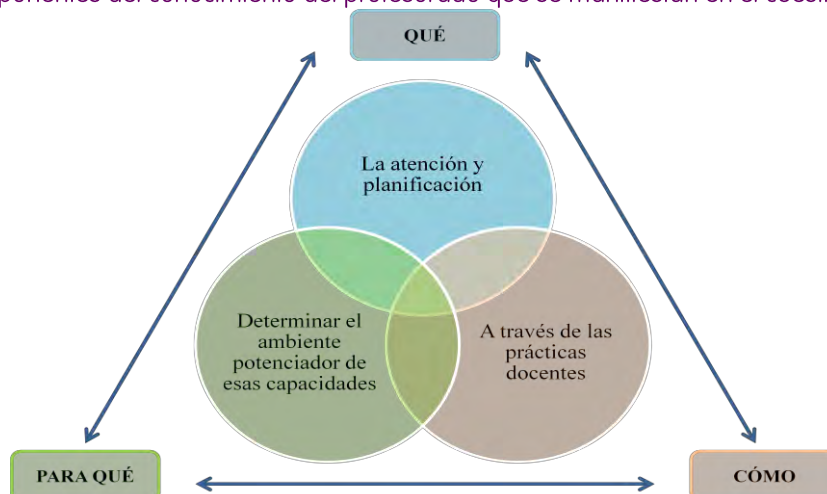
Dado el creciente interés por las prácticas y su relación con la educación de hoy en día, la descripción y reflexión del ambiente de aprendizaje como potenciador de la atención y la planificación ocupa el instrumento que se presenta. Este cuestionario, denominado CAAP-AP: Cuestionario sobre los Ambientes de Aprendizaje como Potenciadores de la Atención y de la Planificación, quedaría enmarcado según la taxonomía de Martínez-Rizo (2012), dentro de los instrumentos basados en información dada por los propios agentes.

Lo que aquí se plantea forma parte de un estudio más amplio que tenía como objetivo principal el análisis e intervención sobre la atención y planificación en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil, edades donde empieza a manifestarse un control evolutivo de sus capacidades (Bejerano, 2009). Esto pasaba por descubrir las actuaciones de esos docentes a favor de estos procesos cognitivos a través de un cuestionario que respondiera a los siguientes objetivos:

- Averiguar la importancia atribuida a la atención y a la planificación, así como al tipo de actividades que las favorecería.
- Conocer el nivel de interacción del profesorado con el alumnado, y entre éste último, en los diferentes momentos educativos mientras se trabaja la atención y la planificación, así como el tiempo dedicado a ambas estrategias.
- Determinar qué tipos de actividades se desarrollan para potenciar la atención y la planificación en los distintos momentos educativos.

Bisquerra (2008) señalaba que cuando no existen instrumentos que respondan al planteamiento de investigación enunciado, la elaboración de éste conformaría uno de los procesos clave, y ya de por sí, interesante. Así, el cuestionario buscaba triangular qué, para qué y cómo (Clemente, 2007) enseña el profesor/a de Educación Infantil estrategias cognitivas, como queda reflejado en el *gráfico II*.

Gráfico II
Componentes del conocimiento del profesorado que se manifiestan en el cuestionario



Fuente: adaptado de Clemente, 2007).

Esos componentes del conocimiento práctico (Clará y Mauri, 2011) inciden en los diferentes ámbitos de los que Iglesias (2008) dota al ambiente de aprendizaje. Así el instrumento queda distribuido en diferentes apartados: **datos contextuales** que ofrece información geográfica institucional (titularidad, tamaño de centro en cuanto a alumnado y a profesorado y etapas educativas), personal (género y edad) y profesional (situación laboral, años de experiencia, ratio de alumnos en el aula, ayuda en el aula y tipo de ayuda); **dimensión física** del ambiente de aprendizaje en relación al tipo de organización del ambiente y a la estructura organizativa; **dimensión funcional** y actividades para desarrollar la atención y planificación que proporciona la concepción que tienen los docentes sobre el grado de importancia de la atención, la planificación y de unas actividades establecidas; y el tipo de actividad que desarrollan en los distintos momentos educativos. Se presentaría un listado de actividades atencionales (Álvarez *et al.*, 2008; García, 1998; García y Aparicio, 1988; Gargallo, 1997; Yuste *et al.*, 2001). Unas referidas a la **atención selectiva**, discriminación y concentración de análisis (Álvarez *et al.*, 2008): *localizar elementos que se repiten, reconocer elementos para formar ilustraciones, buscar elementos que figuren en un modelo dado, reconocer elementos que tengan una determinada característica, señalar elementos iguales o diferentes del mismo conjunto, localizar elementos que faltan en dos conjuntos, hallar diferencias o semejanzas entre dibujos, realizar series, buscar errores en una sucesión de elementos, sustitución de elementos en una sucesión, elegir elementos para completar figuras, reconocer figuras en un fondo, unir puntos, rellenar espacios siguiendo instrucciones, construir puzles y reconocer palabras que cumplan unas condiciones*. Otras referidas sobre la **atención sostenida**, definida por ese mismo autor como capacidad de concentración, que serían: *copiar, calcar o dibujar figuras o dibujos iguales o semejantes, reproducir un modelo una vez memorizado, construir o completar modelos partiendo de unos, localizar intrusos en conjuntos memorizados, emparejar elementos iguales a otros que se han retenido, ordenar conjuntos de acuerdo con unos criterios, atribuir propiedades a elementos aislados o en comparación con otros, localizar conceptos que se relacionen o no con otros dados y establecer clasificaciones de elementos según unos criterio*. Por otro lado también se incluyen actividades potenciadores de la **planificación**, ejercicios de autorregulación, que serían *solucionar problemas, secuenciar los pasos de un proceso, analizar y realizar pasos para ejecutar una tarea, prever y anticipar metas y consecuencias, demorar la respuesta y potenciar la verbalización de las estrategias o procesos a seguir*. Otro apartado presente en el cuestionario es la **dimensión temporal** que se refiere al tiempo dedicado a trabajar la atención y la planificación en cada momento educativo a lo largo de una jornada lectiva; y **relacional** con la que se recoge información sobre el tipo de participación del docente y entre el alumnado en los momentos que se trabaja la atención y planificación. De esta forma, el instrumento daría respuesta a cómo el profesorado crea y recrea el ambiente, piensa y repiensa la selección y uso de los materiales y distribuye y redistribuye los tiempos (Osoro y González, 2008), relacionando lo anterior con los dos procesos cognitivos.

Pero otros autores (Cohen, Manion y Morrison, 2011; Mcmillan y Schumacher, 2005) van más allá del proceso de elaboración, para centrar su interés en el proceso de validación, donde el interés reside fundamentalmente en identificar mejoras a través de la reflexión. Se habla así del estudio piloto.

3. Planteamiento del estudio piloto

Partiendo de que en la práctica docente subyace un entramado teórico (Marfín, 2011), también se debe entender que esa relación es bidireccional, donde lo teórico se nutre de la primera; y este cuestionario

no iba a ser menos. De esta forma, el estudio piloto funciona como una retroalimentación, una reflexión y adecuación del instrumento que incluye, en última instancia, cíclico, que parte de una necesidad práctica, para buscar en la teoría su descripción y evaluación, y regresar nuevamente a la práctica docente.

Mcmillan y Schumacher (2005) patentan la necesidad de llevar a cabo el estudio piloto, cuya importancia e interés reside, fundamentalmente, en constatar la viabilidad del proyecto, y recoger unos primeros datos sobre el fenómeno a estudiar que implicará modificaciones en el planteamiento y procedimiento de la investigación (Blaxter, Hughes y Tight, 2002). Al no existir procedimientos ni datos estadísticos adecuados para estimar la validez de contenido de un cuestionario de corte cualitativo, sería una de las técnicas para constatarla (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), paralelamente a la *técnica Delphi* como presentan estos mismos autores. De esta forma se pretende dar respuesta a la valía del cuestionario y abordar ciertas orientaciones y estimaciones de las futuras decisiones que irían cerrando el ciclo (Zabalza y Zabalza, 2012) que responden a los siguientes objetivos del estudio piloto en cuanto a evaluar la idoneidad del cuestionario y su temática, calcular su adecuación técnica y extensión y determinar la modalidad de aplicación apropiada.

4. Descripción de la muestra

Mcmillan y Schumacher (2005) consideraban que un número suficiente de muestra para el estudio piloto se situaría entre 10 y 20 sujetos, con características contextuales similares a los que conformarán la muestra. En este sentido, a través de técnicas no probabilísticas, siendo un muestro accidental o causal (Cohen *et al.*, 2011), se atiende a criterios de alcance según la propia decisión de respuesta de los centros a colaborar y de oferta del último curso de Educación Infantil, que supone la representación del 40% de los centros de la capital de Lugo, lugar de estudio. Se cuenta con la participación de 10 docentes en activo.

El análisis de los primeros datos contextuales del cuestionario nos acercan información de la muestra, en la que todos los sujetos son mujeres, un 70% posee una edad comprendida entre los 41 y 50 años de edad y un 80% lleva más de 20 años siendo docente en esta etapa. En cuanto a los datos del centro, tenemos que un 80% de los participantes son de titularidad pública, frente al 20% que son concertados. El 70% oferta las etapas educativas de Infantil y Primaria y el 30 % restante oferta una etapa educativa más, la Educación Secundaria Obligatoria (10%) y una unidad de alumnado con discapacidad auditiva (20%). Un 40% no determina el tamaño del colegio en cuanto alumnado y profesorado; aún así, 3 de los centros tienen entre 401 y 500 alumnos/a y más de 30 profesores (30%); el resto oscilan entre 101 y 400 alumnos/as y entre 11 y 30 maestros y maestras, lo que sugiere que son colegios de tamaño medio. Y por último, en cuanto a datos de las aulas dirigidas por los docentes entrevistados, se observa una clara primacía de una ratio de entre 21 y 25 alumnos/as por aula (100%), donde la mitad de las profesoras no cuentan con ayuda estando ellas presentes (50%). Aún así el 20% cuenta con la presencia de un especialista en Pedagogía Terapéutica y un 30% con otro tipo de ayudas, como intérprete de lenguaje de signos, otra maestra de la especialidad y una persona de apoyo. En relación a la organización del ambiente, donde los entrevistados tenían las opciones de *territorio personal*, *trabajo en grupo*, *organización por rincones*, *rutinas* y *otra*, con posibilidad de varias respuestas, el 60% de los docentes determina que en su aula están presentes el trabajo personal, el grupal y la organización por rutinas, lo que han denominado como organización mixta. Un 10% define la organización en base a rutinas y el 10% restante determina el ambiente de su aula como una relación entre trabajo grupal, rincón y rutina. En el 50% de las aulas, las distintas zonas

de actividad se transforman o modifican para adaptarse a las distintas actividades a lo largo de la jornada, frente al 50% donde normalmente no hay desplazamiento de mobiliario y la estructura del aula permanece estática durante todo el día.

5. Procedimiento de estudio

En un primer momento se solicitó la colaboración del centro. Para ello, se remitió a la dirección de éste una carta de presentación en la que se describían las líneas generales del estudio y de la propuesta a llevar a cabo, con la finalidad de comunicarlo al profesorado del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Con la misma se sugería concretar una reunión para informar con más detalle sobre el planteamiento del estudio, y más concretamente del estudio piloto, así como del instrumento a utilizar. Una vez se tuvo el listado de docentes con disponibilidad se estableció la fecha pertinente con cada uno. Dado los objetivos que se le presuponen al estudio piloto, se les presenta el cuestionario bajo una modalidad conjunta, lo que lo convierte en un cuestionario oral que permite responder dudas, aclaraciones y aportaciones, que se recogerán en un apartado dedicado a tal fin: *¿Considera que las preguntas formuladas son adecuadas para el objetivo que se pretende?, ¿Cree que las preguntas y respuestas presentadas abarcan todos los aspectos que influyen en el fenómeno a estudiar?*, así como a su presentación y aplicación. Pero para una retroalimentación entre teoría y práctica, investigación y didáctica (Coll, 2010), no es suficiente una valoración en cuanto al cuestionario en su totalidad, sino también a cada una de las preguntas se refiere. En este sentido, las preguntas formuladas de manera oral y recogidas por el entrevistador serían *¿En qué medida considera que cada una de las preguntas de este cuestionario está correctamente planteada?* y *¿Le parecen claras las respuestas formuladas en este cuestionario?*, todas ellas con una opción de respuesta tipo Likert de 1 a 5 (con valores de *ninguna, poca, algo, bastante y mucho*).

6. Resultados y discusión

El estudio piloto posibilita la reflexión de ambos agentes implicados, entrevistador y entrevistado, de modo que suponga una toma de decisiones y unos primeros resultados que pertenecen por un lado, al ámbito de adecuación del cuestionario y su proceso; y por otro, a los datos arrojados en cuanto al ambiente potenciador de la atención y la planificación por parte del docente.

Sobre el primer aspecto, las preguntas iniciales acerca de la totalidad del instrumento, su adecuación y englobe de la temática a estudiar recogen una media de respuesta de 4.6 en una escala de 1 al 5, que se situaría en una valoración entre *bastante* y *mucho*. Desglosando este dato, la media de respuesta para la adecuación de las preguntas al objetivo general que se pretende, es de 4.7 (más próximo a *mucho*), en el que un 80% de la muestra ha señalado una total adecuación. Por otro lado, en cuanto a si las preguntas y respuestas abordan el fenómeno a estudiar, se encuentra un 50% de muestra en una valoración de *mucho*, y la restante mitad en *bastante*. Esta pequeña discrepancia se arroja en los siguientes datos obtenidos en cuanto al planteamiento y formulación de las preguntas y respuestas. Así, primeramente centrándonos en las respuestas individuales de cada docente en cuanto a las **preguntas** sobre organización espacial, polivalencia de la estructura organizativa, importancia de atención y de planificación, creencia de actividades potenciadoras, actividades llevadas a cabo en diferentes momentos educativos, tiempo a

trabajar la atención y planificación, y el nivel de participación entre alumnado y por el profesorado cuando son trabajadas, encontramos que todas las respuestas se posicionan entre una media de 4.3 y 4.8 (una valoración que oscila entre un planteamiento *muy* y *bastante* correcto). Y en cuanto a las **respuestas** que se ofrecen en esas preguntas anteriormente citadas, se siguen ubicando dentro de esa valoración, situándose la media en 4.33, más próximo a una formulación *bastante* acertada, dato que se traduce en las diferentes modificaciones y observaciones que planteó la muestra en los diferentes rangos y tipos de respuesta.

Pero analizando las dos grandes cuestiones sobre la adecuación de cada pregunta y respuesta, por un lado, en relación a *en qué medida considera que cada una de las preguntas está correctamente planteada*, las que versan sobre la importancia atribuida a la atención y a la planificación tienen una media de respuesta de 5, acorde con un planteamiento *muy* acertado; y cerca de este dato, las relacionadas con la organización del espacio, su polivalencia, las creencias de actividades potenciadores de la atención y la planificación, la realización de un listado de actividades en los diferentes momentos educativos de *rincón*, *trabajo personal*, *grupal* y *rutinas*, y sobre el tiempo a trabajarlas en estos momentos, la media de respuesta se sitúa en torno al 4.6 y 4.9. La pregunta sobre el nivel de participación se sitúa en una valoración de entre *muy* adecuada y *bastante* (4.5), y con una media bastante inferior a éstas, la respuesta para la cuestión donde se solicitaba el realizar un plano esquemático del aula situando zonas de rincón, trabajo individual y grupal, fue de 2.6, entre *poca* y *algo* de adecuación. Y por otro lado, en cuanto *si parecen claras las respuestas formuladas*, los datos señalan una media de 5 (*mucho*) en cuanto a la relacionada con la importancia de atención y planificación, seguido de una media de respuesta en torno a 4.6 y 4.7 en las preguntas de polivalencia, creencias de actividades potenciadoras, y el tiempo a trabajar esas dos capacidades. Próximo a una formulación *bastante* adecuada, se sitúan las contestaciones acerca de la organización espacial, el listado de actividades que el maestro o maestra desarrolla en los diferentes momentos educativos, y el nivel de participación al trabajar la atención y la planificación. Y finalmente, la pregunta sobre el esbozo de la organización del aula obtiene una media de respuesta de 2.3, es decir, con una adecuación *poco* acertada, por lo que para la versión que se traduce de este estudio piloto, será eliminada.

A estos resultados generales se deben añadir otros comentarios importantes que aparecieron en la aplicación del estudio piloto, en relación a las observaciones pertinentes acerca de la adecuación del instrumento en relación con la temática y en cuanto a aspectos técnicos, como queda reflejado en la *tabla I*.

Tabla I.
Modificaciones en cuanto a temática y adecuación técnica del cuestionario
a partir de las respuestas del estudio piloto

ADECUACIÓN TEMÁTICA	Eliminación de la pregunta sobre esbozo del espacio
	Nomenclaturas de actividades atencionales y de planificación
	Renombramiento de momentos pedagógicos
	Rango menor de respuesta en la dimensión temporal
	Ampliación del rango de respuesta en la ratio del centro en alumnado y profesorado
ASPECTOS TÉCNICOS	Extensión
	Tipología y tamaño de letra
	Claridad en las tablas: leyenda en nuevas páginas
	Colocación de ítems de respuesta
	Modificación en ítems de respuesta: escala Likert

Fuente: elaboración propia.

Por un lado, en relación a la presentación y técnica, el instrumento en dicha versión tenía una extensión larga para el 80% de la muestra (de 4 hojas), lo que llevó consigo modificaciones de tipología de letra, tamaño, ordenación de tablas, etc. para reducirlo a 2, y a la hora de cambiar de hoja, en el caso de las tablas de doble entrada, colocar de nuevo la leyenda, como indicaron el 70% de docentes entrevistados. Así mismo, atendiendo a criterios de inducción de respuesta, en preguntas con similar opción de alternativa (véase las que indagan sobre qué actividades se cree que potencien las capacidades enunciadas, y cuál de ellas se realizan) se colocaron de forma diferente, aportación de la mitad de la muestra. Y por último, también se modificaron ítems de contestación en cuanto a la respuesta dicotómica de creencias de actividades, por una escala Likert de *mucho bastante, poco y nada*, que favorecería y nutriría los datos como acercaron el 40% de las encuestadas. Y por otro lado, en relación a la adecuación temática, una última pregunta en el cuestionario solicitaba un esbozo de la organización del aula, que dificultaba centrar el tópico a estudiar, y no mantenía relación con los objetivos del estudio por lo que se procedió a su eliminación. Además, la aplicación del estudio piloto y las diversas y variadas aportaciones de los sujetos tuvo gran incidencia en adecuar semánticamente y a la realidad de los docentes y de las aulas de hoy en día. En este sentido, se realizaron en los nombres de actividades y/o especificaciones, se utilizaron otras nomenclaturas para los momentos pedagógicos, más acorde con la realidad educativa (*momento guiado pequeño grupo, momento individual, momento libre y autónomo y momento dirigido*) en relación con el nivel de participación que más tarde se cuestionaría; al igual que se estableció una nueva clasificación del tipo de actividad, para la atención sostenida, selectiva y planificación, pero también en las memorísticas y creativas para la imaginación (García, 1998; García y Aparicio, 1988). Finalmente, se estrecharon los ítems temporales en la pregunta de dimensión temporal, pasando a un intervalo de 10 minutos, y el alargarlos en la ratio (*10 ó menos, 11-15, 16-20, 21-25, 26 ó más*).

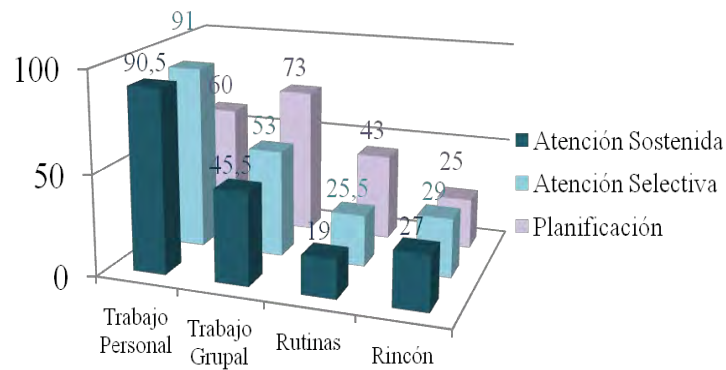
En segundo lugar, el que los docentes reflexionen sobre las dimensiones que se conjugan en el ambiente a favor de la atención y la planificación, permite comprender su relevancia y su puesta en práctica, para en fin último, mejorar. Desglosando los objetivos que se le asignaban al cuestionario, lo que aquí se presenta son los primeros datos y resultados.

Salcedo (2012) y Clemente (2007) relevan en la necesidad de conocer qué concepciones rigen las prácticas docentes, para, de este modo, vincular la intención educativa como elemento configurador de la acción. Así, de las primeras preguntas en la dimensión funcional, se sugiere que la atención y la planificación sean consideradas como estrategias a estar presentes en un idóneo proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la totalidad de las entrevistadas valoran mucho la importancia del proceso cognitivo de la atención y el 80% la planificación. Caminando hacia la puesta en práctica, la siguiente pregunta tenía como objetivo conocer la importancia atribuida de ciertas actividades como potenciadores de la atención y la planificación, vinculando concepción y teoría con acción (Clemente, 2007). Esto se manifiesta en que en cuanto a la atención, entre el 100% y el 80% de los encuestados alude a un gran número de actividades atencionales, tanto en su modalidad selectiva como sostenida, pero es en las de planificación donde residen mayor pluralidad de opinión, donde entre un 20% y un 60% las consideran importantes.

El profesorado debe, desde su propia planificación, concebir no sólo estas capacidades como contenido, sino también como procesos. Es aquí donde la relación entre momentos pedagógicos y actividades se traduce en el uso o no de esas actividades (Salcedo, 2012). Esa reflexión sobre el escenario y capacidad ocupa las siguientes preguntas de la dimensión funcional. Se presenta una respuesta dicotómica (*si-no*) en cuanto a si se llevan a cabo diferentes actividades detalladas, tanto atencionales como de

planificación, en los distintos momentos educativos que se plasmaban en la pregunta sobre organización espacial. Para encontrarnos en aulas donde predomina una distribución mixta del espacio, el rincón no forma parte del ambiente potenciador de las dos capacidades. Entre un 70% y 80% no lo utiliza para desarrollar la atención selectiva y la sostenida, ni tampoco para procesos de planificación. Del mismo modo, la rutina, presente a lo largo de la jornada escolar en Educación Infantil, no es utilizada como momento a potenciar la atención y planificación. Ahora bien, es en el trabajo personal donde parece no existir discrepancias en el uso de este tipo de actividades, donde el 94% de ellas son utilizadas. Y para finalizar, dada la relevancia que cobra el aprendizaje cooperativo (Mesurado, 2009) parece imponerse como ambiente que favorece el trabajo y proceso de la planificación (entre un 70% y un 100% de los encuestados utilizan las actividades planificadoras en momentos grupales). No así en la atención selectiva, en el que el 55.5% de las docentes hace uso de ellas y el porcentaje restante no; y datos muy similares para la atención sostenida. Estos datos quedan reflejados en el *gráfico IV*.

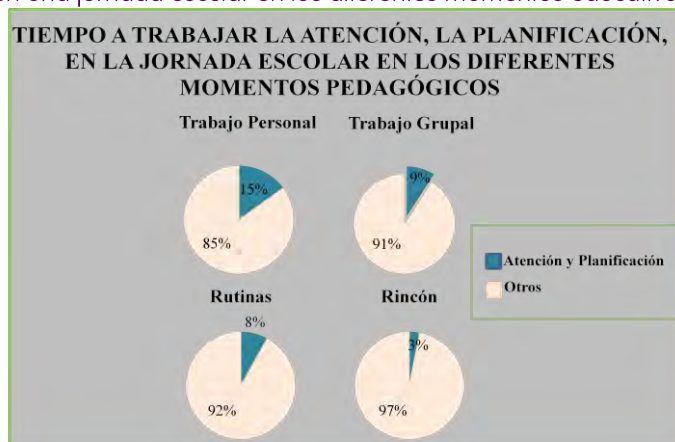
Gráfico IV
Porcentajes de actividades realizadas de las que se presentan en el cuestionario en los diferentes momentos educativos



Fuente: elaboración propia.

Las diferentes cuestiones abordadas desde el instrumento permiten ir corroborando, en forma de embudo, qué momentos y actividades son utilizados realmente como ambiente de aprendizaje de capacidades de atención y de planificación. En esta línea, el trabajo personal es el que goza de mayor prestigio para trabajarlas, situándose su media en torno a 41 y 60 minutos a lo largo de una jornada escolar; seguido del trabajo grupal, entre 21 y 40 minutos. Y acorde con las respuestas anteriormente dadas, la rutina entre 1 y 40 minutos y el rincón, el menos utilizado, entre 1 y 20 minutos (*gráfico V*).

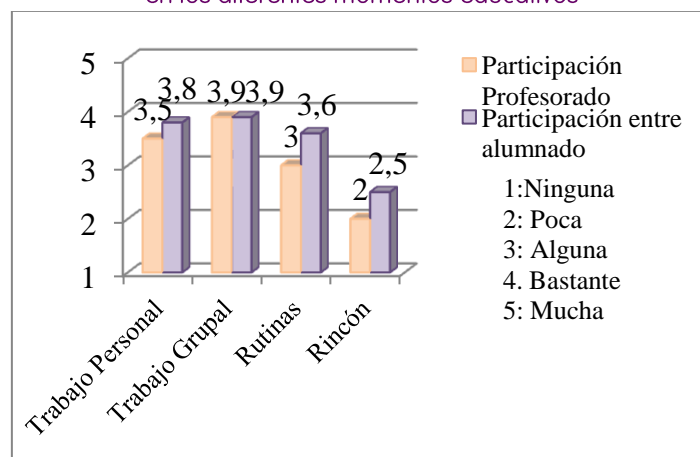
Gráfico V.
 Representación del tiempo a trabajar la atención y planificación en una jornada escolar en los diferentes momentos educativos



Fuente: elaboración propia.

La educación del desarrollo se alimenta de teorías sociales del aprendizaje (Salcedo, 2012), por lo que la última pregunta del cuestionario buscaba relacionar momentos y participación, entre docente y alumnado, pero también entre éste último. En el rincón el 50% señala que no existe participación alguna del profesorado ni entre el alumnado, pero sí en el trabajo personal, donde el 50% de los docentes señala entre bastante y algún tipo de participación por su parte, y de alguna entre el alumnado. Paralelamente, en el trabajo personal, el 50% del profesorado participa en bastantes momentos, y un 60% sitúa la participación del alumnado entre bastante y mucha. Y por último, en cuanto a la rutina los valores oscilan entre alguna participación del docente (40%) y bastante entre el alumnado (60%). Parece extrapolarse que ambas participaciones gozan de prestigio en los diferentes momentos educativos al trabajar la atención y la planificación, como queda reflejado en el gráfico VI, y cabría preguntarse cuál llega a ser la incidencia del maestro y maestra en las capacidades de atención y planificación en un alumnado que empieza a ser consciente de qué y cómo aprende (Sáiz y Román, 2011).

Gráfico VI
 Nivel medio de participación del profesorado y entre el alumnado en los diferentes momentos educativos



Fuente: elaboración propia.

7. A modo de conclusión

Los datos aquí expuestos son el producto de un estudio piloto cuya finalidad es la preparación de un diseño de investigación de fundamentación explorativa/descriptiva, y por lo tanto carece de rigor metodológico que le otorgaría significatividad. Sin embargo, consideramos que aporta una base suficientemente sólida sobre la que formular hipótesis, en la línea de los resultados obtenidos, que poseen visos de credibilidad y permiten intuir la orientación tanto de la investigación como de su producto, y adecuar el instrumento. La muestra no es suficiente para calcular una estimación de fiabilidad (McMillan y Scuhmacher, 2005) pero se acompaña de un valor de Alfa de Conbrach de .96 en la versión que se nutre de este estudio piloto, que indica una alta correlación y estabilidad en las preguntas (Field, 2009). Igualmente, estos datos recogidos se sitúan en concordancia con las decisiones, modificaciones y opiniones que un grupo de expertos de 8 personas propias del ámbito de la Educación Infantil, profesorado en ejercicio en el segundo ciclo de Educación Infantil y docentes e investigadores del Título de Grado de Infantil). Estos dos procedimientos constatan su validez y adecuación (Hernández *et al.* 2010), a la vez que responden a los objetivos que se le sugerían al inicio acerca de la evaluación de la idoneidad, adecuación y modalidad, con la presentación de una versión del cuestionario, cuya aplicación en forma de encuesta oral (el 80% de la muestra lo señalaba como el procedimiento idóneo para la investigación planteada) conforman las futuras líneas de investigación.

En el planteamiento y resolución de problemas en la práctica educativa, reside el éxito de la unión entre la teoría y la práctica educativa (Cubero, 2010), y descansa en la reflexión del profesorado (Clemente, 2007), confirmando la pertinencia de un estudio sobre esta temática con esta población. De ahí que este estudio piloto no tendría sentido si no se contextualiza y se amplía a una muestra suficientemente representativa, que conformaría las siguientes líneas y pasos a dar en la investigación. Así mismo, este estudio se cotejaría con la práctica docente (Salcedo, 2012) a través de técnicas de observación y acercamientos basados en análisis de los productos (Martínez-Rizo, 2012) como por ejemplo el análisis de contenido de libros, cuadernos y fichas; un análisis previo de las capacidades de atención y planificación; así como un programa de intervención que ponga en entredicho toda la triangulación de datos recogidos y haga de esas dos capacidades el eje del aprender a aprender (Páramo y Martínez, 2012).

Aquí reside la dimensión formativa de un estudio piloto en la que la lectura de la educación “hace hincapié en una imagen realmente potente del profesorado” (Osoro y González, 2008: 28), para reelaborar ideas y futuras directrices para la descripción de un fenómeno que nos acerca un ambiente de aprendizaje, para su organización e intervención a favor de capacidades cognitivas (Navarro, 2009) que configuran la educación del desarrollo (Moral, 2008).

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ, P., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ, J. A., ÁLVAREZ, D. & BERNANDO, A. B. (2008). Multimodal intervention programme for the improvement of attention déficits. *Psychology in Spain*, 12 (1), 81-87. Recuperado de: <http://www.psychologyinspain.com/content/full/2008/12009.pdf>
- BEJERANO, F. (2009). Características generales del niño y la niña de 0 a 6 años. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 5 (1), 1-10. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/05/fbg2.htm>
- BISQUERRA, R. (2008). Metodología cualitativa. Chihuahua: Centro de investigación y docencia.

- BLAXTER, L., Hughes, C. & Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- CLARÁ, M. & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- CLEMENTE, M. (2007). La complejidad de la relación entre Teoría-Práctica en Educación. *Teoría de la educación*, 19, 25-46. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3235/3260
- COHEN, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- COLL, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad del conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 151-159.
- CUBERO, R. (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 151-159.
- FIELD, A. (2009). *Descubriendo a estadística usando o SPSS*. Santana: Artmed Editora.
- GARCÍA, E. (1998). *Enfócate*. Programa de entrenamiento en focalización de la atención. Bizkaia: Grupo Albor.
- GARCÍA, C. & APARICIO, M.A. (1988). *Atención 1*. Educación Especial de 4 a 6 años. Valencia: Promolibro.
- GARGALLO, B. (1997). *PIAAR-R 1 y 2*. Programas de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad. Madrid: TEA.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- IGLESIAS, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil; dimensiones y variables. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie47a03.pdf>
- LÓPEZ, E.O. (2006). *Los procesos cognitivos en la enseñanza-aprendizaje*. El caso de la psicología cognitiva y el aula escolar. México: Trillas.
- MANGA, D. & Ramos, F. (2011). El legado de Luria y la neuropsicología escolar. *Psychology, Society & Education*, 3 (1), 1-13. Recuperado de: <http://www.psyse.org/articulos.php?id=72>
- MARTÍN, E. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Teoría y Educación*, 23 (1), 45-70. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8578/8858
- MARTÍNEZ-RIZO, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, 18 (1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- MCMILLAN, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- MESURADO, B. (2009). Actividad estructurada vs. desestructurada, en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima. *Anales de Psicología*, 25 (2), 308-315. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v25/v25_2/13-25_2.pdf
- MORAL, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 60 (2), 123-137. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717070>
- Navarro, M. G. (2009). Los nuevos entornos educativos: Desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*, 33 (18), 141-148. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/17610/1/c33-2009-03-005.pdf>
- OSORO, J.M., & González, O.M. (2008). Escenario para el análisis y la construcción de un modelo de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 15-31. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie47a01.pdf>
- PÁRAMO, M.B. & MARTÍNEZ, M.E. (2012). Buscando posibilidades inclusivas en el programa de intervención PIAAR-R. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (3), 9-21. Recuperado de: <http://www.revista-educacion-inclusiva.es/numeros/actual/>
- PÉREZ, A.M. & POVEDA, P. (2008). Autoconcepto y aprendizaje cooperativo. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 60 (3), 85-97. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2776956>
- SÁIZ, M.C. & ROMÁN, J.M. (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4 (2), 9-19. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3904244>
- SALCEDO, F.E. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3 (3), 17-28. Recuperado de: <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalia/article/view/857/672>

- STELZER F. & CERVIGNI, M.A. (2011). Desempeño académico y funciones ejecutivas en la infancia y la adolescencia. Una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 148-156. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/221/130>
- YUSTE, C., Sánchez, J.M., Trallero, M., Bugallo, D., Guarda, L., Millán, L. & Manzano, G. (2001). *Progresint 04*. Madrid: CEPE.
- ZABALZA, M.A. & ZABALZA, M.A. (2012). *Profesores y profesión docente: entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.