

Aprendizaje basado en retos y procesos co-creativos. Una oportunidad para abordar la diversidad familiar y los estereotipos de género en la formación inicial de maestros de educación infantil

Learning based on challenges and co-creative processes. An opportunity to address family diversity and gender stereotypes in the initial training of early childhood education teachers

Terradellas Piferrer, M. Rosa 

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona, España.

rosa.terradas@udg.edu

Resumen

Los avances generados en el ámbito de la tecnología, la universalización del conocimiento, la globalización, la sostenibilidad, así como, los cambios originados, a nivel nacional e internacional, en relación a la igualdad de género, la diversidad de tipologías familiares existentes, la necesidad de romper con los estereotipos de género, precisan de una profunda transformación en la formación inicial de maestros. Tanto en relación a las nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes como a las metodologías de enseñanza, competencias, habilidades y actitudes que deben desarrollar, para que en un futuro sean capaces de abordar temas complejos mediante propuestas didácticas, multidisciplinares, creativas, ajustadas a la realidad de cada contexto y fundamentadas científicamente.

Para promover esta transformación presentamos una propuesta, iniciada en octubre de 2017, que combina, en el grado de maestros de educación infantil, el Aprendizaje Basado en Retos y los procesos co-creativos. Ambos nos permiten tratar los contenidos de aprendizaje de esta formación desde retos vinculados a situaciones propias de la práctica educativa, con la participación de profesionales de la educación, que nos aportan su experiencia, tanto para decidir posibles retos a tratar, como para evaluar la adecuación de las soluciones halladas.

Abstract

The advances generated in the field of technology, the universalization of knowledge, globalization, sustainability, as well as, the changes originated, nationally and internationally, in relation to gender equality, the diversity of existing family typologies, the need to break gender stereotypes requires a deep transformation in the initial training of teachers. Both in relation to the new forms of student learning and the teaching methodologies, competencies, skills and attitudes that must be developed, with that in the future they will be able to address complex issues through didactic, multidisciplinary, creative proposals, adjusted to the reality of each context and scientifically based.

To carry out this transformation we present a proposal, begun in October 2017, which combines, in the degree of teachers of early childhood education, Learning Based on Challenges and co-creative processes. Both allow us to treat the learning contents of this training from challenges linked to situations specific to educational practice, with the participation of education professionals, who provide us with their experience, both to decide possible challenges to be addressed, and to assess the adequacy of the solutions found.

Palabras clave

Aprendizaje Basado en Retos, Procesos de co-creación; Diversidad Familiar, Estereotipos de Género,

Keywords

Learning Based on Challenges, Co-creation processes; Family Diversity, Gender Stereotypes,

Recibido: 06-02-2020

Aceptado: 15-03-2020



Introducción

La formación inicial del profesorado precisa de una profunda transformación. Los avances tecnológicos, la globalización del conocimiento; la rápida transmisión del mismo; los continuos avances científicos que generan que el conocimiento se quede obsoleto en un tiempo muy corto; la necesidad de formarse durante toda la vida y no únicamente en la etapa inicial de la misma; los cambios sociales originados, tanto a nivel internacional como en nuestro país en particular, que han comportado una revolución a nivel familiar que ha implicado una gran diversidad de estructuras familiares, formas de vida; los cambios generados en relación a la conceptualización de las identidades de género; los avances producidos, especialmente en los últimos años, en relación a la promoción de la igualdad de género, el empoderamiento de las mujeres; su incorporación en tareas científicas y trabajos hasta hace poco reservados al género masculino; la necesidad de romper con los estereotipos de género, etc. nos obligan a replantearnos las nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes y las metodologías de enseñanza, competencias, habilidades y actitudes que deben desarrollar para que, en un futuro, sean capaces de diseñar y aplicar propuestas didácticas, complejas, multidisciplinares, creativas, contextualizadas y fundamentadas científicamente.

Para poder llevar a cabo esta transformación, analizamos una serie de metodologías que incidieran en el aprendizaje de nuestro alumnado. Nos centramos en analizar las que promovieran aprendizajes activos, constructivos y colaborativos, así como otros planteamientos innovadores que los estimularan a aplicar procesos creativos que se deben retroalimentar de manera permanente, para poder avanzar al mismo ritmo que la sociedad y llevarlas a cabo mediante la participación de otros agentes educativos.

Una vez realizado este análisis, optamos por dos metodologías que combinamos y tratamos conjuntamente: el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y los procesos co-creativos. La metodología basada en el ABR, utilizada ampliamente en el ámbito de las ingenierías, pero prácticamente inexistente en el de las ciencias humanas, nos pareció adecuada para poder acercar los contenidos de aprendizaje de nuestras asignaturas, a los retos que deberán resolver en las escuelas de educación infantil. También nos propusimos trabajar mediante procesos co-creativos, implicando a profesionales vinculados a la práctica educativa, con la finalidad que nos sugiriesen retos que les preocupaban para abordarlos desde los contenidos de la formación inicial y colaboraran con nosotros para decidir cuales se ajustaban mejor a la práctica educativa.

Consideramos que esta combinación debía promover que nuestros estudiantes incluyeran en el desarrollo de los retos, procesos de co-creación con familias, maestros, otros agentes educativos, alumnos de niveles superiores, etc.; aplicaran recursos tecnológicos; incorporaran elementos vinculados a la sostenibilidad y a la igualdad de género y tuvieran en consideración la diversidad de estructuras familiares existentes.. Y todo ello les fuera útil para formarse y adaptarse a las necesidades educativas que vayan surgiendo en un mundo actual y futuro, global, complejo y cambiante e incidir en una educación de calidad en el marco de los objetivos y las alianzas que debemos generar para conseguir los ODS.

1. Marco Teórico

1.1. El aprendizaje basado en retos

En relación con el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) después de analizar la bibliografía existente, que debemos señalar no es exhaustiva (Apple,2011, 2015), (Fidalgo, A.; Sein-Echaluce y García-Peñalvo ,2017), (Tecnológico de Monterrey, 2015), evidenciamos dos aspectos. En primer lugar, que esta metodología se aplicaba básicamente en el ámbito de las ingenierías y, en segundo lugar, que todos estos autores partían de la teoría del modelo de aprendizaje de Kolb, (Kolb,1984).

Teniendo en cuenta que este modelo se centra en situaciones vivenciales, en observarlas, reflexionar sobre ellas y actuar aplicando nuevas soluciones, consideramos que nos permitiría aplicar el ABR en el ámbito de las ciencias humanas y, concretamente en la formación inicial de maestros, para incidir en que nuestro alumnado pudiese dar respuesta a problemas reales vinculados a la práctica educativa, aportándoles vivencias concretas y activar o ampliar competencias necesarias para su formación.

Para constatar si ello era factible, analizamos las 4 fases del modelo de Kolb: Sentir, Observar, Pensar y Actuar, que plasmamos en la *Fig.1*

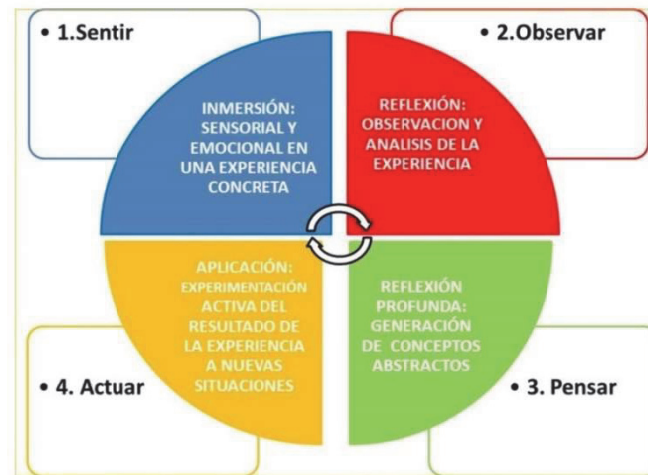


Fig.1. Modelo de Kolb. Fuente: (Tecnológico de Monterrey,2015), adaptación de M. Rosa Terradellas

Llegamos a la conclusión de que las vivencias y experiencias que propusiéramos a los estudiantes mediante los retos deberían tener las siguientes características:

- En relación a Sentir: los retos deberían responder a problemas reales vinculados a la práctica educativa y aportarles vivencias concretas.
- En relación a Observar- Pensar-Actuar: nos planteamos que deberían incidir en activar o ampliar competencias tales como, iniciativa; observación; experimentación; diseño de estrategias y soluciones; selección de recursos; toma de decisiones; planteamiento de retos alcanzables; implicación; trabajo colaborativo; creatividad; reflexión; análisis crítico; responsabilidad; habilidades de comunicación; negociación; conocimientos de las debilidades y fortalezas personales y del grupo; etc.

1.2. Los procesos de co-creación

En relación con los procesos de co-creación, consideramos aprovechar la experiencia que ya teníamos en anteriores proyectos de innovación, y seguir las cinco fases propuestas por la guía co-crear en la escuela (Sabadell, L., 2012)



Fig.2. Fases para llevar a cabo procesos de co-creación. Fuente: M. Rosa Terradellas

1.3. El rol del profesorado

En relación a los dos modelos descritos, analizamos cual era el papel que correspondería al profesorado en este proceso y convenimos en que debería:

- Establecer procesos de co-creación con otros profesionales de la educación para indagar sobre algunos retos que se podrían plantear al alumnado como prácticas formativas de las asignaturas.
- La implementación de los retos en las prácticas de las asignaturas debería definir cómo llevar a cabo los retos; qué aspectos debían incorporar todos ellos en relación a las innovaciones tecnológicas, la sostenibilidad, el tratamiento de la diversidad familiar y los estereotipos de género; coordinar la formación de grupos de trabajo;

facilitar la aportación de materiales; la reflexión, establecer límites; fomentar la participación de todos los estudiantes; definir los criterios, sistemas y rúbricas de evaluación; establecer el sistema de presentación pública del trabajo elaborado en los retos; plantearse mejoras relacionadas con la planificación, el proceso y los resultados logrados.

2. EL Diseño del ABR en la formación inicial de maestros de educación infantil

2.1. Análisis de la viabilidad del ABR en la formación inicial de maestros mediante procesos de co-creación con profesionales de la educación

Con la finalidad de analizar la viabilidad de llevar a cabo el ABR en las asignaturas de la formación de maestros de educación infantil, iniciamos en octubre de 2017 un proceso de co-creación con profesionales vinculados a la práctica educativa. Participaron 29 personas de distintos ámbitos: 3 profesores universitarios, 5 educadores de 0- 3 años, 10 maestras de 3-6 años, 2 directoras, 1 coordinadora de escuelas infantiles municipales, 1 inspector, 1 técnico del Departamento de Educación y 2 técnicas del ICE. Les solicitamos que nos sugiriesen problemáticas educativas que les preocupaban, con la finalidad que en la formación inicial de maestros de educación infantil las pudiésemos transformar en retos formativos que nos acercaran a una realidad que es compleja y cambiante.

Nos sugirieron una gran diversidad de retos a tratar, en relación a los contenidos de dos asignaturas que les propusimos: Escuela de Educación Infantil I y II. Entre las propuestas queremos destacar: abordar las relaciones familia- escuela; implicar a las familias en los centros teniendo en cuenta su diversidad; diseñar los ambientes de aprendizaje; diseñar propuestas didácticas más activas, abordar los temas de género desde edades tempranas; etc.

Acordamos con ellos de implementar el ABR en la formación inicial y en junio de 2018, los volvimos a reunir para explicar los resultados de la primera experiencia y solicitar su participación en la evaluación de los retos desarrollados por el alumnado. A día de hoy continuamos trabajando conjuntamente.

2.2. El diseño de la aplicación del ABR para llevar a cabo con los estudiantes

2.2.1. El diseño del proceso del ABR

Nos planteamos el diseño y la realización de las prácticas basadas en el ABR. Después de analizar distintos modelos, optamos por diseñar uno de propio con los 10 pasos siguientes, incluidos en la *Fig. 3*.

1. Seleccionar retos entre todo el grupo clase.
2. Crear equipos de trabajo en pequeños grupos.
3. Contrastar conocimientos, ideas, enfoques sobre el reto elegido por el pequeño grupo.
4. Concretar el reto, el proceso de trabajo, las fuentes de información, los recursos tecnológicos, y procesos co-creativos que se van a utilizar.
5. Construir una o varias soluciones para resolver el reto.
6. Compartir con el resto de grupos el reto elaborado, conocimientos, propuestas de actuación, procesos de co-creación llevados a cabo; recursos tecnológicos utilizados, actuaciones en relación a la sostenibilidad, la igualdad de género, propuestas de evaluación etc.
7. Elegir las mejores soluciones, propuestas adoptadas por los distintos grupos.
8. Acordar con el profesorado de la práctica educativa, posibles soluciones que se podrían implementar realmente.
9. Evaluar, el profesorado de la formación inicial y el de la práctica, el resultado del reto, y el alumnado el trabajo en desarrollado por los distintos miembros del equipo.
10. Reflexionar sobre el proceso llevado a cabo, los resultados y celebrarlo.



Fig. 3. Fases del proceso de ABR. Fuente: M. Rosa Terradellas

2.2.2. La evaluación del ABR

Para valorar el ABR diseñamos distintos instrumentos que nos sirvieran para evaluar tanto el proceso como el resultado de los retos llevados a cabo (Fig4)



Fig. 4. Evaluación del ABR. Fuente: M. Rosa Terradellas

Diseñamos los siguientes instrumentos que hemos ido modificando. Actualmente disponemos de:

RÚBRICAS: las elaboramos tanto en relación al proceso como al resultado.

En relación al proceso las utilizamos para que los estudiantes pudieran autoevaluarse y evaluar el trabajo en equipo de sus compañeros. La rúbrica incluye distintos apartados, con frases explicativas, que permiten la evaluación en cuatro categorías: Insuficiente; 5-6; 7-8; 9-10; el proceso llevado a cabo en su equipo de trabajo (Fig. 5). En ella evalúan:

- Asistencia.
- Aportación de ideas.
- Preparación y aportación de materiales.
- Apoyo al grupo.
- Resolución de conflictos.
- Adopción de roles que beneficien el trabajo en grupo y la convivencia.
- Administración de tareas.
- Contribuciones a la realización del trabajo.

EVALUACIÓN TRABAJO EN EQUIPO	
 ASISTENCIA Asiste con regularidad a las reuniones del grupo. No las abandona. Llega al final. Trabaja de acuerdo con la planificación. Está activo y atento. Es flexible en la temporización de las reuniones.	 ASISTENCIA Ha dejado de asistir a varias reuniones. Con frecuencia llega tarde. Se va antes del final. Sus intervenciones salen del tema a tratar. No tiene una actitud seria durante las reuniones.
APORTACIÓN IDEAS Aporta ideas. Piensa en los temas antes de las reuniones. Proporciona ideas al grupo. Apoya las sugerencias del grupo.	APORTACIÓN IDEAS Asiste a las reuniones sin haber preparado el tema. No aporta ideas de valor. Tendencia a rechazar las ideas de los demás.
MATERIALES Busca, analiza, prepara y trae material. Hace lo que se acordó iba a hacer, analiza y evalúa el material.	MATERIALES No investiga. No hace lo que prometió. No se involucra en la tarea. Seja el trabajo para los demás.
FUNCIONAMIENTO GRUPO. ROLES Ayuda al buen funcionamiento del grupo. Deja las diferencias personales fuera del grupo. Abordar los conflictos. Adopta diferentes roles. Tiene buena predisposición y flexibilidad.	FUNCIONAMIENTO GRUPO. ROLES No tiene iniciativa. Espera que le digan lo que tiene que hacer. Siempre adopta el mismo rol. Es motivo de conflictos. No está preparado para revisar el funcionamiento del grupo.
ANIMA APOYA GRUPO Anima y apoya a los miembros del grupo. Disposición para escuchar a los otros. Anima a la participación. Facilita un clima colaborativo. Sensible a los aspectos afectivos a los miembros del grupo. Ayuda a los miembros del grupo.	ANIMA Y APOYA GRUPO Sólo le preocupa acabar la tarea. Impone su opinión e ignora la de los demás. Es insensible a las necesidades de los otros. No contribuye al proceso de aprendizaje.
CONTRIBUCIÓN REALIZACIÓN TRABAJO Contribución valiosa para el producto final. Voluntad para intentar cosas nuevas. Es fiable. Realiza un trabajo de calidad.	CONTRIBUCIÓN REALIZACIÓN TRABAJO Se resiste a asumir cualquier tarea. No asume responsabilidades. No es fiable. Contribuciones limitadas y de mala calidad.

Fig.5. Evaluación trabajo en equipo: Fuente: M. Rosa Terradellas

En relación al resultado, elaboramos unas rúbricas, para que tanto el profesorado de la formación inicial, como algunos maestros, a los que les pedimos que asistan a las presentaciones que realiza el alumnado de sus trabajos. En relación a cada reto evaluamos:

- Descripción y concreción del reto.
- Fundamentos teóricos que lo sustentan.
- Objetivos, materiales, instrumentos y elementos objeto de la evaluación.
- Procesos de co-creación planteados
- Recursos tecnológicos utilizados

- Inclusión de propuestas que incidan en la sostenibilidad
- Inclusión de propuestas que incidan en la igualdad de género.
- Inclusión de propuestas que tengan en cuenta la diversidad de estructuras familiares
- Claridad, calidad, coherencia y creatividad de la presentación del reto.
- Capacidad para plantear diversos procesos y resultados.
- Relevancia del resultado para mejorar la práctica educativa.

PRESENTACIONES A COMPAÑEROS: cada grupo de trabajo presenta al resto del grupo el proceso y el resultado del reto llevado a cabo. Su finalidad es que el profesorado, de la formación y de la práctica, conozca y evalúe cada reto mediante la rúbrica elaborada específicamente. Y también que el resto de estudiantes conozcan y valoren las propuestas elaboradas por sus compañeros. Finalmente, profesorado y alumnado eligen entre todas las propuestas presentadas, los retos mejor resueltos con las soluciones más factibles de aplicar a la práctica educativa.

DAFO: al finalizar la asignatura, cada estudiante, de manera individual, debe elaborar un documento DAFO, y concretar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que le ha conllevado trabajar mediante ABR, tanto en relación a las prácticas realizadas como a los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos. Ello les permite analizar sus debilidades y fortalezas a nivel interno, y las amenazas y oportunidades que se les podrían generar a nivel externo, en los centros educativos en los que desempeñaran su futuro profesional.

3. El ABR en la práctica de la formación de maestros de educación infantil

3.1. La elección del reto por parte del alumnado

Existen dos momentos para la elección de los retos. Un primer momento en el que entre todos eligen los temas que más les preocupan y, un segundo momento, en que perfilan este tema en el pequeño grupo, de manera que de un tema concreto elegido por todos, como por ejemplo las relaciones entre familia y escuela, pueden surgir subtemas tales como: cómo transformar las reuniones con las familias; cómo tratar la diversidad familiar en el aula y a nivel de escuela; cómo incrementar la participación de las familias; cómo tratar con las familias temas delicados sobre la educación de sus hijos, etc. Con lo cual nos percatamos que de un mismo tema surgen muchas derivaciones.

3.2. La composición de los equipos de trabajo

La composición se hace aleatoria y la decide el profesorado. La justificación es la necesidad que tienen los futuros maestros de trabajar con personas distintas, que es lo que se encontraran en su vida laboral. Además, trabajar con grupos distintos también conlleva adoptar distintos roles en relación a la composición de cada equipo y permite al estudiantado conocerse mejor y analizar sus fortalezas, debilidades y las competencias que debe desarrollar y mejorar para su futuro profesional.

3.3. Las calificaciones de los retos

Ya hemos expuesto el sistema de evaluación mediante rúbricas. La rúbrica del profesorado de la universidad vale un 60% de la nota del proyecto, la del profesorado de la escuela un 20% y la del alumnado un 20%.

3.4. Presentación pública de los retos

Con la finalidad que el alumnado conozca los retos elaborados, cada grupo debe exponer públicamente, en un tiempo limitado, el trabajo elaborado. Ello permite mejorar una serie de competencias necesarias para su profesión. La competencia oral, les va a permitir saber hablar en público con un lenguaje claro, correcto, bien construido, con soltura, entonación y ritmo. Ser más asertivos, para dar respuestas acordes a las preguntas que les hagan. Hablar sin miedo a exponerse públicamente.

También deben hacer una buena presentación audiovisual del reto elaborado, lo que conlleva ampliar las competencias digital, estética, escrita, plástica y visual, y la creativa.

Asimismo, al presentarla en grupo pueden desarrollar competencias vinculadas al trabajo en equipo, organización, planificación, temporización, adopción de roles, etc.

Para desarrollar el reto ponen en juego sus capacidades de análisis, síntesis, pensamiento crítico, competencia cognitiva, capacidad de resolución de problemas, toma de decisiones, liderazgo, adaptación a nuevas situaciones.

Además, también queremos señalar que todo el alumnado dispone de todos los retos desarrollados, puesto que el profesorado los cuelga en el Moodle para compartirlos de manera que los puedan analizar con más detalle y, a su vez, dispongan de distintos modelos para abordar la práctica educativa.

3.5. Retos elaborados desde 2017

Tal como hemos comentado empezamos a trabajar los retos durante el curso 2017-2018, en dos asignaturas, Escuela de Educación Infantil I (EEI-I), de 4 créditos, y Escuela de Educación Infantil II (EEI-II) de 6 créditos. La primera concreta sus contenidos a las escuelas infantiles de 0 a 3 años y la segunda a centros de 3 a 6 años. Ambas asignaturas las cursan tanto el alumnado del grado de educación infantil como el de doble titulación de infantil y primaria.

Durante este período hemos llevado a cabo en EEI-I, 25 retos, centrados en:

- Diseñar de un patio para 0-3 años: 10
- Diseñar ambientes de aprendizajes/aulas temáticas: 9
- Cómo llevar a cabo Tertulias con familias: 4
- Entrevistas con familias: 2

En EEI-II, con el grupo de Doble Titulación, hemos desarrollado 47 retos (en el momento actual nos faltan todavía empezar los de este curso). En relación a 3-6 años, han desarrollado los siguientes retos:

- Diseñar ambientes de aprendizaje/aulas temáticas (3-6 años): 16
- Diseño de patios centrados en 3-6 años: 8
- Diseño de rincones de trabajo: 5
- Tratamiento de la educación emocional: 1
- Aplicar la metodología de proyectos de trabajo: 1
- Reuniones con las familias: 7
- ¿Cómo mejorar las relaciones con las familias y su participación?: 2
- Formación de familias: 6
- ¿Cómo tratar el duelo?: 1

En EEI-II con el grupo de Educación Infantil, hemos desarrollado 68 retos, incluyendo los del curso 2019-2020. En relación a los 3 a 6 años, han desarrollado los siguientes retos:

- ¿Cómo tratar los atentados terroristas con niños?: 8
- Aplicar la metodología de proyectos de trabajo: 19
- Entrevistas con las familias: 3
- Acogida/adaptación al centro educativo: 8
- ¿Cómo impulsar la participación de las familias?: 4
- ¿Cómo mejorar las reuniones con familias?: 5
- Diseñar ambientes de aprendizaje/aulas temáticas (3-6 años): 1
- Diseño de patios centrados en 3-6 años: 3
- Diseño de rincones de trabajo: 1
- El tratamiento de la diversidad familiar: 1
- El tratamiento de la diversidad cultural: 1
- El tratamiento de temas delicados con las familias: 1
- Los estereotipos de género en educación infantil: 1
- Confección de Menús infantiles: 1
- Juguetes apropiados: 1
- ¿Cómo tratar el duelo?: 1
- ¿Cómo tratar el perdón?: 1
- ¿Cómo tratar el estrés?: 1
- ¿Cómo tratar los conflictos?: 1
- ¿Cómo poner límites?: 1
- ¿Cómo tratar los celos?: 1
- ¿Cómo tratar a niños desmotivados?: 1
- La reducción de plásticos en la escuela: 1
- La conciliación laboral, familiar y escolar: 1
- El acoso en la escuela infantil: 1

Debemos señalar que muchos de los retos que desarrolla el alumnado están enfocados a suplir algunos vacíos que tienen en su formación o en hallar soluciones que deberán resolver en la práctica.

Durante estos años, hemos constatado que les preocupa: cómo diseñar los espacios para que sean verdaderos ambientes de desarrollo y aprendizaje; cómo aplicar determinadas metodologías u otros aspectos que dominan poco. Siempre muestran disposición e interés para desarrollar retos vinculados a las familias, desde las reuniones, su participación en la escuela, los encuentros informales, su formación, las entrevistas, etc.

3.5.1 La diversidad familiar en los retos

Uno de los aspectos que interesan al alumnado, al profesorado de la práctica educativa y al de la formación inicial de maestros, es que el alumnado tenga en cuenta la diversidad de estructuras existentes en la actualidad, ya que son en las que conviven los niños y niñas de los centros de educación infantil.

Es por ello que recordamos de manera insistente que hoy, existe una gran diversidad de estructuras familiares. Desde la clásica concepción de la familia extensa, constituida por padre y madre, abuelos, hijos y algún tío o tía: la familia nuclear estándar, padre y madre con uno o dos hijos, familias monoparentales, constituidas por padre o madre con un o más hijos, como consecuencia de una situación de viudedad, separación o voluntad propia de tener hijos solo o sola; familias reconstituidas, en el que parejas viudas, separadas o divorciadas rehacen su vida con otra pareja y aportan sus hijos a la relación, tienen o adoptan de comunes. Todas estas familias se pueden caracterizar por: ser de una única procedencia, o con diversidad étnica y cultural, padres y madres de diferente o del mismo género, padres y madres adolescentes, de edad media, avanzada, parejas legalmente constituidas, parejas de hecho, con hijos e hijas biológicos, adoptados, fecundados artificialmente, procedentes de madres de alquiler....

Al mismo tiempo, queremos señalar que todas estas estructuras familiares no son estáticas, sino que hay que entenderlas desde una perspectiva dinámica. Es decir, varían, tanto en relación a su composición: nacimientos, adopciones, defunciones, separaciones, incorporación de nuevas personas; como en relación a la evolución de sus miembros, los nuevos roles y responsabilidades que se asignan o toman cada uno de ellos, a la modificación de actitudes y valores con que actúan sus miembros, o en relación a eventos que se producen y que van generando cambios en la vida familiar, como pueden ser por ejemplo la pérdida o cambios de situación en el trabajo, la incorporación de una persona dependiente a la estructura familiar ...

Esta diversidad de estructuras familiares, así como su carácter dinámico, ha incidido en que incluso haya cambiado el concepto clásico de familia, el cual ya no se caracteriza sólo por aspectos relacionados con vínculos legales, relaciones de consanguinidad, el número de personas que la componen o el reparto de roles, sino que se caracteriza sobre todo por la voluntad y el compromiso de tener un proyecto de vida en común, por los vínculos afectivos que les unen y por las relaciones de reciprocidad y dependencia entre todas las personas que la integran.

Tampoco son idénticas las concepciones que tienen las distintas familias sobre la educación de sus pequeños, ni sus formas de actuar que van desde los estilos autoritarios, pasando por los democráticos, a los permisivos e indiferentes.

Comprender estos aspectos es fundamental para poder llevar a cabo unas buenas relaciones entre familia y escuela, para incorporar a las familias en las dinámicas escolares, para entender como educan a sus hijos e hijas y de qué manera los podemos ayudar.

Todas estas premisas las tenemos en cuenta al desarrollar los retos y al plantearnos cómo vamos a desarrollar los procesos de co-creación con las familias, en cualquiera de los retos, y mucho más si tratamos aspectos sobre temáticas específicas centradas en ellas, como las reuniones, su participación, su formación, las entrevistas, etc.

Un error que no podemos cometer es presuponer que en las aulas sólo existen determinadas estructuras familiares. Por ello deben ser los niños que nos cuenten cómo son sus familias y a nosotros nos corresponde tratarlas con naturalidad y con el máximo respeto, haciéndolas sentir valoradas como únicas e irrepetibles. Tampoco podemos pensar que unas estructuras familiares son mejores que otras, la tipología familiar no precisa cómo va a ser la educación de los pequeños, sino que lo que la define son las concepciones y creencias que cada familia posee sobre la educación.

En los retos planteados por nuestro alumnado siempre emergen las concepciones de diversidad de estructuras familiares, diversidad de concepciones y creencias educativas de las familias y desde estas premisas se plantean cómo podemos involucrar a las familias en los procesos de co-creación vinculados a los retos.

3.5.2. Romper con los estereotipos de género con los retos

Otro tema que preocupa tanto al profesorado de la práctica educativa, al de la formación de maestros y a nuestro alumnado es cómo podemos erradicar los estereotipos de género, que ya aparecen en la escuela infantil desde edades muy tempranas.

El juego simbólico de los más pequeños los lleva a imitar todo aquello que ocurre en su entorno, de manera que desde las primeras edades vemos a niñas y niños imitando actuaciones vinculadas a estereotipo de género. Nos percatamos que en pocas ocasiones vemos a niños arrullando a muñecas o a niñas jugando con los coches en el rincón del garaje, y por ello es muy importante llevar a cabo acciones tanto en la escuela como a nivel familiar para despertar que actúen de otra manera. En cambio, sí que vemos a niños y niñas jugando en el rincón de la cocina, seguramente por el hecho de que los hombres se han incorporado al mundo de la cocina en casa y programas televisivos vinculados a desvelar vocaciones culinarias infantiles, inducen a los más pequeños a imitar estas prácticas.

Por ello, nuestras recomendaciones van en distintas líneas, tales como:

- a) Que los rincones de juego simbólico sean promovidos para que los utilicen tanto las niñas como los niños. Por ejemplo, el rincón de peluquería, el de disfraces, pueden inducir a prácticas como que los niños se pongan diademas, se hagan coletas, se puedan pintar las uñas, analizando a su vez que personas adultas como deportistas conocidos aplican estas prácticas. También queremos destacar que movimientos que reivindican que la indumentaria no debería ceñirse estrictamente a un género, como el movimiento “Hombres con falda”, contribuyen a romper con los estereotipos de género, tan presentes en nuestra sociedad.

También podríamos estimular que en el rincón de laboratorio, las niñas se vistan y manipulen instrumentos como hacen realmente las mujeres científicas.

- b) Los cuentos y relatos, también pueden incitar a modificar los prejuicios de género. Actualmente se ha hablado intensamente sobre la necesidad de no continuar difundiendo de manera exclusiva los estereotipos de género y de roles sexistas muy marcados, vinculados a los cuentos tradicionales, que tratan a las mujeres como princesas y a los hombres como héroes salvadores. Algunos movimientos aparecidos en las redes sociales, tales como “Cámbiame el cuento”, sugieren crear variaciones en los cuentos con la finalidad de poder transformar los roles de género adoptados en los cuentos por otros que rompan con estos estereotipos.

Podríamos disponer de cuentos elaborados desde la perspectiva de la educación y la igualdad de género en la escuela, y ponerlos a disposición de las familias mediante la práctica de la maleta viajera. Asimismo podríamos elaborar una lista de estos cuentos para compartir con las familias que los quieran adquirir para sus hijos.

- c) También es importante disponer de cuentos que traten la diversidad de familias existentes, o en el que aparezca niñas actuando como científicas, bomberas o conductoras y niños con otras actitudes.
- d) Otro aspecto importante es cuidar siempre el lenguaje, de manera que no hablemos atribuyendo roles asignados a papeles masculinos o femeninos. Por ejemplo, te pongo el delantal en la mochila para que papá o mamá lo pongan en la lavadora, etc.

Al trabajar mediante retos, ya sea diseñando espacios, al comprar juguetes, o transformando las relaciones con las familias deberíamos tener en cuenta todos estos aspectos. Además, en los procesos co-creativos podríamos tratar con las familias qué propuestas podríamos trabajar tanto en casa como en la escuela para poder incidir en estos aspectos. En los retos que traten sesiones de formación de familias, podríamos incluir charlas sobre estas temáticas, elaboración de listas de cuentos que las trabajen, investigaciones sobre ejemplos del lenguaje que utilizamos y propuestas alternativas para erradicarlo.

Otro aspecto que preocupa últimamente en las escuelas de educación infantil es que algunos niños y niñas desde edades tempranas, a partir de los 4 años, manifiestan su deseo para cambiar su identidad de género por otra. La aparición en medios de comunicación sobre casos de hijos e hijas de personajes famosos; de niños y niñas que han solicitado hacer este cambio; así como de asociaciones, como Chrysallis, que están tratando este tema, está generando un intenso debate y reflexiones en los entornos escolares sobre en qué momentos debemos considerarlo como una opción a tener en cuenta y no como un simple juego; qué acciones legales se deben emprender; qué cambios debemos plantarnos en los lavabos de las escuelas, etc.

En efecto, la sociedad está cambiando y la escuela debe poder dar respuestas rápidas a estos cambios

4. Conclusiones y líneas de futuro

Como aspectos positivos queremos destacar:

- Que la metodología del ABR, es útil para llevarla a cabo en el campo de las ciencias humanas, ya que nos permite tratar problemas complejos que se deben abordar en la práctica educativa.
- El proceso que diseñamos (*Fig.2*) es un proceso adecuado, durante estos años prácticamente no lo hemos modificado
- Las actividades e instrumentos de evaluación diseñados, son adecuados, aunque deberíamos volver a perfilar la rúbrica de evaluación del trabajo en equipo. Durante este curso escolar la hemos vuelto a modificar pero aún el alumnado se puntúa de manera muy elevada.
- Las rúbricas y el DAFO inciden en reforzar la práctica reflexiva y el autoconocimiento de nuestros estudiantes en relación a las competencias profesionales adquiridas y las que deben ampliar o modificar.
- Fue acertada la decisión de componer los grupos de trabajo de manera aleatoria, para aprender a trabajar con diversidad de personas, que es lo que les depara su futuro profesional: El mismo alumnado está muy de acuerdo con ello.
- El interés y la motivación del alumnado para desarrollar los retos ha incrementado el interés por llevar a cabo procesos de co-creación conjuntamente con los retos y a cuestionarse cuáles son las necesidades de la educación actual.
- Es un acierto promover que los estudiantes incluyan en sus retos innovaciones tecnológicas, vinculadas a la sostenibilidad, a la igualdad de género, la diversidad de estructuras familiares y a romper prejuicios vinculados a la identidad de género.

Como aspectos a mejorar e integrar en el futuro queremos señalar:

- La necesidad de elegir los retos mediante un proceso de co-creación en el que participen también familias, además de maestros, educadores, directores de escuelas, responsables políticos y administrativos, etc., con la finalidad de focalizar muchos más los retos en la realidad educativa.

Referencias

- Apple (2011). *Challenge Based Learning: A Classroom Guide*.
https://images.apple.com/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf (Consulta el 5 de mayo de 2019).
- Apple (2015). *Challenge Based Learning. Take Action and make a difference*.
<https://www.apple.com/ca/education/docs/Apple-ChallengedBasedLearning.pdf> (Consulta el 5 de mayo de 2019).
- Fidalgo, Ángel, Sein-Echaluce, María Luisa, y García-Peñalvo, Francisco (2017). "Aprendizaje basado en retos en una asignatura académica universitaria". *IE Comunicaciones. Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 25, 1-8.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englenwood Cliffs, New Jersey, EUA: Prentice Hall.
- Lleonart Sitjar, Ariadna; Terradellas Piferrer, Maria Rosa (2019) *El aprendizaje basado en problemas y en retos en la formación de maestros*. Alonso García, S; Romero Rodríguez, J.M.; Rodríguez-Jiménez, C.; Sola Reche, J. M. (Eds): *Investigación, Innovación Docente y TIC. Nuevos horizontes educativos*. Madrid, Editorial: Dykinson, (pp 2138 - 2154).
- Tecnológico de Monterrey (2015). *Reporte Edu Trends: Aprendizaje basado en retos*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr> (Consulta el 5 de mayo de 2019).
- Terradellas, Maria Rosa, Collazo, Leslie, Geli, Anna Maria y Benito, Helena (2017). *Co-creació, innovació responsable i sostenibilitat*. Girona: Càtedra RSU- UdG. Documenta Universitaria.
- Terradellas, Maria Rosa, Benito, Helena, Geli, Anna Maria y Collazo, Leslie (2017). "Responsabilidad social universitaria. Sostenibilidad y metodologías co-creativas. La experiencia de la Universidad de Girona." En: Andrés, A; Barberá, S; Pallarés, D (coord.). *Nuevas perspectivas en la gestión de la responsabilidad social en las universidades*. Castellón de la Plana: Servicio Publicaciones Universidad Jaume I. (pp.33 - 47)
- Terradellas Piferrer, Maria Rosa (2018). "Aprendizaje Basado en Retos en la Formación Universitaria". *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)* <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348976> (Consulta el 5 de mayo de 2019).
- Terradellas Piferrer, Maria Rosa, Lleonart Sitjar, Ariadna (2018). "Formación de maestros mediante Aprendizaje Basado en Retos y procesos de Cocreación" Memoria *CIE. Año 2018, núm. 3* Editorial: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus de Monterrey. Monterrey (México) (pp 842 - 848)