



Formación del profesorado  
desde la investigación  
y la innovación educativa

# Formación del profesorado desde la investigación y la innovación educativa

UNIVERSIDAD DE  
MURCIA



**editum**  
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

**f SéNeCa<sup>(+)</sup>**  
Agencia de Ciencia y Tecnología  
Región de Murcia

RAMUNDO A. RODRÍGUEZ FÉREZ, PEDRO M. RALES MARTÍNEZ (EDS)

1º Edición, 2016

©Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, 2016.



Diseño de portada y maquetación: David López Ruiz

ISBN: 978-84-617-8513-1



**FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA  
INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN  
EDUCATIVA**

**Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ**

**Pedro MIRALLES MARTÍNEZ**

**(Editores)**

**Universidad de Murcia**

**2016**



## INTRODUCCIÓN

Este libro contiene veintidós contribuciones sobre la formación docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Las áreas de conocimiento abordadas son diversas, en concreto siete didácticas específicas (Lengua Española, Inglesa y Francesa, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Plástica), así como investigaciones sobre metodología educativa y atención a la diversidad.

En muchas de ellas se conjuga la innovación educativa, es decir las experiencias desarrolladas y evaluadas en el aula, con la investigación educativa. La formación docente debe estar ligada a la investigación y la innovación educativa, debe partir de la práctica, de los problemas a los que se enfrenta el profesorado en su docencia y el alumnado en su aprendizaje. Se trata de averiguar las debilidades y fortalezas de la formación de docentes de Educación Infantil y Primaria, sin olvidar a los formadores de dichos docentes. No en vano, muchas de las experiencias derivan de tesis doctorales y trabajos fin de máster, insertándose a su vez en proyectos de investigación que promueven la comparación y análisis de resultados, por medio de métodos cuantitativos y cualitativos.

La necesaria colaboración entre el ámbito universitario y los colegios de Educación Infantil y Primaria es una de las claves para mejorar las metodologías docentes, por medio de su renovación epistemológica. Se pretende así conectar las nuevas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje con la realidad cotidiana en el aula, inmersa en problemas como: atención a la diversidad, planificación docente, evaluación por competencias (en el caso de Educación Primaria), las TIC, educación intercultural y en valores, bilingüismo.

Los veintidós capítulos que vienen a continuación suponen un conjunto de ejemplos útiles para investigadores, profesorado y estudiantes interesados en saber de qué forma se investiga e innova actualmente en los primeros niveles educativos. La formación docente es el elemento fundamental para renovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que la buena preparación del profesorado es el indicador que más influye en la mejora de la calidad educativa.



## ÍNDICE

ANÁLISIS DE TEXTOS DE ENSEÑANZA.....	1
Eugenio Fernández Durán, Isabel Solano Martínez	
CREACIÓN LITERARIA Y SU DIDÁCTICA: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESTA OPERACIÓN MENTAL.....	19
María Teresa Caro Valverde, Carlos González Di Pierro	
¿QUÉ SABEN NUESTROS MAESTROS EN FORMACIÓN ACERCA DE LAS PLANTAS?.....	31
Manuel Fernández Díaz	
LA PERFORMANCE Y LA INSTALACIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIO PARA LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	47
Bibiana Soledad Sánchez Arenas, Pilar Manuela Soto Solier	
PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL DISEÑO DEL POAP .....	59
M <sup>a</sup> Paz García Sanz, Encarnación Berruezo Vilches	
PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESTUDIO DE CASO DEL I.E.S MURCIA.....	69
María del Pilar Alcolea Pina	
DETERMINANTES CLAVES: SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS Y ALUMNAS MIGRANTES.....	85
Mohamed Chamseddine Habib Allah	
INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FORMACIÓN DE MAESTROS .....	97
Isabel M. Gallardo Fernández	
CÓMO FUTUROS MAESTROS RESUELVEN UN PROBLEMA DE FRACCIONES.....	111
Rosa Nortes Martínez-Artero, Andrés Nortes Checa	

EL CONTROL DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS. ANÁLISIS DE DOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE SOBRE CULTURA LIBRE.....	125
Fulgencio Sánchez Vera	
CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA SATISFACCIÓN FAMILIAR SOBRE LA RESPUESTA EDUCATIVA AL TDAH.....	141
Davinia Hernández Tornero, José Antonio Rabadán Rubio	
LA COMPETENCIA TIC DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO .....	147
Miriam Mercedes Cachari Aldunate	
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CENTROS: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA LA ACCIÓN .....	161
Juan José Leiva Olivencia, Noelia Margarita Moreno Martínez	
EL EMPLEO DE MATERIALES AUTÉNTICOS EN LA ADQUISICIÓN DEL FRANCÉS, LENGUA EXTRANJERA: LAS ‘COMPTINES’ .....	175
Elisa Gil Ruiz, Asensio Soto Soto	
FORMACIÓN INICIAL EN ALTAS HABILIDADES EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	187
Davinia Hernández Tornero, José Antonio Rabadán Rubio	
ESCRITURA CREATIVA GUIADA EN LENGUA EXTRANJERA: LAS FÁBULAS. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y DIDÁCTICOS .....	197
María Victoria Guadamillas Gómez	
LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. UN RETO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO .....	207
Juan José García Martínez, Marcial Pamies Berenguer	
QR-LEARNING EN SALIDAS DE CAMPO PARA APRENDER GEOGRAFÍA.....	225
Juan Ramón Moreno Vera, María Isabel Vera Muñoz	

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EL CONTEXTO ACTUAL .....	239
María Teresa Caro Valverde, Paula Ferrín López	
HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN. LA DRAMATIZACIÓN Y SU PODER SOCIAL .....	251
Rosalía Orenes Castaño	
PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS ACERCA DE LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES Y APLICACIÓN DE MEDIDAS ANTE EL TDAH .....	259
Davinia Hernández Tornero, José Antonio Rabadán Rubio	
PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA COLEGIOS BILINGÜES DE LA REGIÓN DE MURCIA (CBM).....	269
María Esther López Peinado, Francisco López Peinado	

# INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DEL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FORMACIÓN DE MAESTROS

Isabel M. Gallardo Fernández  
(Universitat de Valencia, España)

## Introducción

El presente trabajo se inserta en una investigación más amplia sobre el análisis de *situaciones de aula* y recoge una experiencia llevada a cabo en la Titulación del Grado de Maestro (Facultat de Magisterio de Valencia) en la asignatura *Observación e investigación de la Práctica del aula de educación Infantil*. Captar el sentido de la asignatura exige diseñar situaciones de enseñanza en el aula universitaria que permita a los estudiantes, futuros maestros, realizar procesos de toma de conciencia de sus saberes sobre la materia y sobre el trabajo profesional docente. En palabras de Carla Rinaldi se trata de posibilitar y propiciar en el aula "un encuentro entre personas que están buscando el sentido de cómo enseñar y de cómo ser maestros" (Rinaldi, 2011:124).

Desde un planteamiento constructivista del aprendizaje, partir del conocimiento y análisis de las ideas previas del alumnado universitario nos permite orientar el proceso de comprensión e incorporación de nueva información, así como de la elaboración de sus propias teorías y prácticas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para responder a las necesidades del alumnado en la sociedad del siglo XXI.

Esta experiencia en el contexto de la asignatura *Observación e investigación de la Práctica del aula de educación Infantil*, analiza, por una parte, cómo en la enseñanza universitaria tomamos como punto de partida los saberes de los estudiantes y, por otra, cómo el conocimiento de las *situaciones de aula* de educación Infantil se transforman en instrumentos de aprendizaje.

El trabajo que presentamos tiene como referente una investigación llevada a cabo durante varios años en el seno del Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente (GIID)<sup>2</sup> de carácter interdisciplinar, cuya principal finalidad ha sido la Formación del Profesorado. La comprensión de la experiencia que presentamos exige conocer los materiales que utilizamos, una muestra de los cuales se puede consultar en <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/23901>

Estos materiales se construyen a partir de las grabaciones en vídeo de *situaciones de aula* y contienen la transcripción literal y ordenada de lo que en ellas dicen la maestra y los niños. Los materiales están pensados para ser utilizados sin la grabación videográfica.

Cada situación de aula recoge una sola tarea (Gimeno, 1988) cuya transcripción se presenta dividida en episodios y estos a su vez en secuencias que facilitan su comprensión y análisis (Altava, Gallardo, Pérez & Ríos, 2002).

La presentación de la situación está presidida por un título, en este caso: “El caballo. Reelaboración del conocimiento a partir de un proyecto de trabajo globalizado”. A continuación, hay una introducción general de la tarea y una contextualización de la misma desde la escuela, el nivel educativo y los aspectos sociales y espaciales en que se realiza, indicando además, su duración y número de episodios. La referencia a las características de la maestra, a sus convicciones pedagógicas y a su forma de enseñar completa dicha introducción.

De acuerdo con todo lo anterior, los objetivos de este trabajo cobran sentido dentro del marco general, más amplio, de los objetivos científico-didácticos de la investigación que venimos realizando. Recogemos a continuación estos objetivos:

Vincular teoría y práctica desde el análisis de situaciones reales de aula de educación Infantil.

Presentar y ofrecer a los futuros maestros diferentes modelos de gestión del aula.

---

<sup>2</sup> Pertenecen al Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente (GIID), las siguientes profesoras: Vicenta Altava (Dca. y Org. Escolar); Fco. Gimeno (Dca. y Org. Escolar); Inmaculada Pérez (Dca. de la Matemàtica); Gil Lorenzo (Dca. De la Matemàtica); Isabel Ríos (Dca de la Llengua), todos de la Universitat Jaume I.; e Isabel M. Gallardo Fernández, de la Universitat de València

Poner a los estudiantes universitarios en situaciones de diálogo que les ayuden a reelaborar su conocimiento con las aportaciones de compañeros, profesora, maestros en activo y textos científicos y didácticos.

Provocar el aprendizaje desde el diálogo y la narración de otros maestros en activo.

Centrar nuestra investigación en las preguntas como instrumento mediador en la tarea didáctica. Las preguntas y las actividades que acompañan las *situaciones de aula* ayudan a nuestros estudiantes a reconstruir el conocimiento y a aprender a utilizar su capacidad de pensar.

En definitiva, pretendemos transformar el *análisis de una situación de aula* en un contexto de aprendizaje y de reconstrucción del propio conocimiento en el aula universitaria en tanto que, las preguntas, promueven el desarrollo de un pensamiento multidimensional.

Desde una perspectiva socioconstruccionista del aprendizaje, consideramos que el diálogo es la base para aprender y convivir para dotar de sentido el trabajo en el aula (Wells, 2001). Todos estos aspectos, contemplados en la planificación de nuestras clases, dan a los estudiantes la posibilidad de analizar diferentes situaciones reales de aula y supone un cambio en la metodología universitaria de Formación de Maestros.

### **Referentes teóricos**

"La formación personal y profesional y la educación son cosas que construimos en nuestra relación con los demás, sobre la base de valores compartidos y contruidos en compañía. Eso significa vivirlo y vivir en un permanente proceso de búsqueda" (Rinaldi, 2011: 146).

El marco teórico que sustenta nuestra investigación se apoya en la teoría sociocultural y en el lenguaje como configurador de los saberes escolares. La necesidad de unir la teoría y la práctica en Formación de Maestros aproxima las aulas de educación Infantil y Primaria a las aulas universitarias. Los aspectos analizados en el discurso son los contenidos de enseñanza, las estrategias y ayudas de la maestra, los cambios en las ideas

y conocimientos de los niños, y los aspectos de la gestión del aula, entre otros. De esta manera, la investigación didáctica se presenta vinculada a las tareas llevadas a cabo en las aulas y a su potencial educativo (Camps, 2001); y se incorpora a las actividades de formación del profesorado (Altava, Gallardo, Pérez & Ríos, 2002; Altava, Gallardo, Gimeno, Pérez, Ramiro & Ríos, 2003). Estos dos aspectos configuran un modelo de formación basado en la práctica del aula dado que el conocimiento está encarnado en la acción y es al reflexionar sobre la propia acción o la de otros cuando se extraen las teorías que la sustentan y le dan sentido. Por ello, el interés de la experiencia reside en la idea de que la investigación educativa cobra sentido si se utiliza para el aula y desde el aula. El conocimiento que se forma en la acción (Piaget, 1975) es el que permite la comprensión de las acciones que se realizan.

Las preguntas en la dinámica de la clase son un elemento facilitador de la comunicación, requisito indispensable para construir el pensamiento de forma conjunta (Mercer, 1997). Su formulación permite delimitar un espacio compartido de reflexión y diálogo necesario para intercambiar ideas, contrastarlas, ampliarlas y modificarlas si procede. Facilitan el diálogo entre el que formula la pregunta y el que la responde. Pero las buenas preguntas capaces de desencadenar pensamientos productivos tienen unas características determinadas: han de suscitar curiosidad, movilizar el interés necesario para activar el propio conocimiento; establecer relaciones entre lo conocido y el problema planteado, de forma que inciten a actuar, a pensar para elaborar la respuesta (Márquez y ot. 2004); y "dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta" (Gadamer, 1977), ser una pregunta que abra un camino al pensamiento delimitando la cantidad de duda que permite.

De acuerdo con lo anterior, tratamos de mostrar cómo las preguntas pueden ser instrumento de enseñanza, en tanto que facilitan la capacidad de análisis y síntesis; potencian el crecimiento personal e interpersonal, gracias a la capacidad de encontrar sentido a la experiencia y de ponerse en el punto de vista del otro; ayudan a buscar alternativas para dar y aceptar varias soluciones para un mismo problema; propician un papel activo en el alumnado: leer, escuchar, dialogar y escribir; y ponen de relieve la

importancia de la autorreflexión sobre lo correcto o incorrecto de los juicios y opiniones emitidas (Altava, Gimeno, Pérez, Ríos & Gallardo, 2012).

El pensamiento pedagógico del maestro que queremos construir a partir de las preguntas formuladas entraña otra serie de exigencias, unas derivadas de la dimensión epistemológica del conocimiento didáctico, de su carácter teórico-práctico, y otras del modelo educativo que queremos delimitar con nuestra metodología didáctica, a la que hemos denominado democrática, sociocultural y centrada en los estudiantes (Altava, Gimeno, Ríos & Gallardo, 2010).

En este trabajo las prácticas de los maestros que muestran las *situaciones de aula* ejemplifican y dan sentido a las teorías contenidas en el Programa de la asignatura *Observación e investigación de la Práctica del aula de educación Infantil*. El análisis de los Proyectos de Trabajo Globalizados que realizan los maestros en sus aulas facilita a los futuros maestros la comprensión de los presupuestos de la enseñanza sociocultural y democrática. Desde la metodología de análisis de las *situaciones de aula*, estas teorías nos servirán para "mirar" la realidad presentada por los maestros y para profundizar en su comprensión.

Nuestras preguntas (planteadas en los diferentes episodios del Proyecto de trabajo sobre "El caballo") necesitarán poner en relación la teoría y la práctica, ya recogiendo la práctica educativa dentro del contexto concreto en que ésta se realiza y toma sentido para, desde la reflexión y análisis de la misma, abrir un camino hacia la teoría que la justifica y le sirve de fundamento (Gimeno, 1998; Camps, 2001), ya apoyándose en una formulación teórica que nos ayude a plantear, como cuestión, la forma de actuar que contiene como predisposición y norma de acción (Burke, 1969; Gimeno, 1998), el "valor instrumental" de la teoría a que se refiere William James (citado por Wertsch y ot., 1997).

Por su parte, una enseñanza democrática basada en la información, en la convivencia y cooperación, que respeta las diferencias y se apoya en el amor a la propia libertad y a la de los demás, debe permitir y facilitar a los estudiantes universitarios la discusión de los problemas, crear espacios de diálogo que faciliten la integración de conocimientos y opiniones diversas y permitan llegar a decisiones razonadas. Implica escuchar

democráticamente a los estudiantes y observar la comunicación, ya sea verbal o gestual, entre los mismos.

En este sentido, nuestras preguntas deben mostrar a los estudiantes la finalidad de las acciones que les pedimos, su funcionalidad; ofrecerles ocasiones de pensar individualmente delimitando con claridad el objeto de estudio y las cuestiones a responder y construir espacios de reflexión que exijan integrar conocimientos diversos y relacionarlos entre sí como requisito previo a la elaboración de una respuesta razonada.

La construcción del conocimiento desde una dimensión sociocultural nos obliga a tener en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, puesto de manifiesto en sus respuestas, para proporcionarles las ayudas necesarias en la construcción de un conocimiento pedagógico útil y con sentido (Álvarez, 1990).

Se trata de trabajar en su zona de desarrollo próximo valiéndonos de mediadores instrumentales (esquemas, libros, etc.) o sociales -consistentes en una acción práctica o comunicativa de una persona más experta, compañero o profesor (un determinado gesto, una pregunta, una explicación...)- para superar sus dificultades y ayudarles a realizar los procesos de pensamiento que ellos solos no son capaces de hacer al contestar las preguntas formuladas en una situación de análisis y reflexión.

En este proceso de construcción del conocimiento es necesario que los estudiantes tomen conciencia de los conocimientos que han utilizado para planificar su respuesta, de las relaciones entre los mismos en que se han apoyado, así como de la pertinencia, adecuación y corrección de la respuesta formulada. Se trata de fomentar la capacidad de reflexión de los estudiantes, posibilitar un proceso de metacognición de las actividades realizadas para dar respuesta a las preguntas formuladas (Martí, 1995).

Esta toma de conciencia de los procesos mentales realizados y de la pertinencia de los aprendizajes es una condición necesaria para reconstruir el conocimiento superando las deficiencias e incorporado otra serie de elementos que permiten enriquecerlo y ampliarlo. La mediación de otras personas o instrumentos culturales en el proceso de aprendizaje permite *interiorizar* no sólo los conocimientos que aportan unas y otros sino también las relaciones que se establecen entre ellas (Werttsch, 1988). Hay un paso de la

regulación externa a la autorregulación (Vygotski, 1989). Este proceso en el que se modifican a la vez las acciones reguladas por el profesor y la progresiva autorregulación de sus acciones por el alumno (Martí, 1999) es el que da paso a la mejora de las respuestas como consecuencia de la toma de conciencia de lo que sabían y lo que han aprendido.

### **Metodología**

La metodología adoptada en el aula universitaria requiere diferentes actividades formativas entre las que se encuentran la clase magistral que ofrece los fundamentos teóricos sobre la materia objeto de estudio, el análisis y estudio de casos, los comentarios de textos y el análisis de *situaciones de aula* grabadas en vídeo. En todas estas propuestas, los estudiantes universitarios tienen la oportunidad de realizar trabajo en gran grupo, pequeño grupo, por parejas y, por supuesto, trabajo individual.

La selección de los maestros que trabajan con el GIID en esta experiencia nos ha permitido acercarnos a un ideal de escuela que pretendemos mostrar en la Formación Inicial de Maestros.

Optamos por un enfoque cualitativo porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas en educación Infantil, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005). Entender cómo los profesores interpretan, realizan y evalúan la vida del aula es esencial tanto para ellos mismos como para cualquier otro profesional interesado por cuestiones educativas.

Compartimos el convencimiento de que las clases de la universidad han de ofrecer el modelo de enseñanza que deben aprender los futuros maestros y la creencia de que se aprende no sólo haciendo sino observando e imitando lo que otros hacen (Vygostki, 1989).

El proceso de tratamiento de la información obtenida de las aulas de educación Infantil, y por tanto el análisis del discurso escolar, es el que sigue:

Grabación en vídeo de la situación de aula seleccionada.

Visionado y primer análisis del corpus de datos/*situaciones de aula*.

Establecimiento de los temas que ilustran aspectos teóricos relacionados con las materias universitarias.

Transcripción de los diálogos y acotación de informaciones que acompañan el lenguaje oral.

Establecimiento de episodios/secuencias que hacen accesible y comprensible la transcripción (Altava, Gallardo, Gimeno, Pérez, Ramiro & Ríos, 2003).

Análisis de categorías relacionadas con las materias y teorías que sustentan la Formación del alumnado.

Establecimiento de preguntas que ayuden al estudio de la situación y sus referentes teóricos.

A través de este proceso presentaremos la valoración para la Formación del Profesorado.

En el corpus de datos que constituye cada situación de aula, cada episodio va seguido de una serie de preguntas que tratan de relacionar la situación del aula y los principios educativos y didácticos presentes en las actividades que se realizan en ella con los contenidos de las materias dirigidas a la formación de maestros que enseñamos. Las preguntas recogen el trabajo de investigación del GIID dirigido a poner de manifiesto cómo la enseñanza de la maestra, a que se refiere el episodio, facilita la construcción conjunta y situada del conocimiento. También muestran cuál es el papel del lenguaje, de los contenidos que se enseñan y de la propia institución escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje analizado. Los anteriores aspectos se concretan en nuestras categorías de análisis. En este trabajo nos referiremos a contextualización, descontextualización, ayudas y metacognición (Altava, Gimeno, Ríos & Gallardo, 2010).

Los principios teóricos y disciplinares, incluidos en la introducción del material, guían el análisis de la realidad investigada y dan lugar a preguntas distintas que ponen de relieve los diferentes matices de la tarea, analizada con el propósito de dar una visión global de la misma. “La complejidad de las tareas de enseñanza admite otras miradas y enfoques, de

ahí que nuestro material tenga un carácter abierto e inacabado” (Altava, Gallardo, Gimeno, Pérez, Ramiro & Ríos, 2003:7). El propio desarrollo de la experiencia que presentamos muestra la necesidad de formular nuevas preguntas para poder enseñar otros contenidos de diferentes asignaturas. Esto es una prueba más de cómo la preparación y desarrollo de la enseñanza universitaria se relaciona con la investigación.

### **Discusión y conclusiones**

Necesitamos redescubrir con los futuros maestros, aquello que precisan para entender el mundo de la escuela y diseñar las posibles soluciones, siempre cambiantes y nunca definitivas, a los problemas planteados. Las disciplinas universitarias son el medio y el fin a la vez. Tratadas de forma interdisciplinar facilitan que el estudiante universitario *aprenda a mirar la escuela* y a poner en práctica actividades de enseñanza de manera global y relacional, de acuerdo con las características del pensamiento infantil. En la asignatura *Observación e investigación de la Práctica del aula de educación Infantil* hemos planteado la problemática de la enseñanza escolar, que se realiza en las aulas, analizando, con una actitud reflexiva, situaciones reales de enseñanza–aprendizaje. Metodológicamente se ha potenciado la observación de la realidad escolar, el análisis de textos, la utilización de preguntas, el trabajo y la discusión en pequeño y gran grupo.

La finalidad de esta experiencia es proporcionar a los futuros maestros, instrumentos para la reflexión sobre la práctica, así como situarlos en una perspectiva en la que la práctica está configurada por la propia teoría. Tratamos de ofrecerles diferentes modelos de gestión del aula y de toma de decisiones en relación con los objetivos educativos que persiguen los maestros, en este caso, en el desarrollo del Proyecto de trabajo sobre "El Caballo".

Trabajando en Formación de Maestros desde el análisis de *situaciones de aula* potenciamos una educación inclusiva en la que se flexibilizan los agrupamientos y se favorece un aprendizaje cooperativo, buscando la heterogeneidad en los grupos y el aprendizaje entre iguales. El reto es contribuir a construir en los estudiantes universitarios

las capacidades necesarias para seguir aprendiendo y para desarrollar su futura actividad profesional de forma autónoma.

Es urgente la necesidad de comprender a los alumnos como seres que viven, sienten y se emocionan dentro del aula, y reconocerlos de forma holística en el ejercicio de la profesión docente. Se hace necesario dotar al futuro maestro de experiencias que le hagan plantearse cuestiones sobre los modelos de enseñanza-aprendizaje para llevar a cabo una docencia basada en la crítica y en la reflexión sobre la práctica.

De la evaluación del proceso seguido en la experiencia, los futuros maestros destacan que han aprendido el valor de las preguntas para relacionar la teoría y la práctica. Y, además, han tenido la oportunidad de analizar tanto los temas de trabajo que surgen en un aula de educación Infantil como las relaciones que los niños y niñas son capaces de establecer desde el diálogo y aprendizaje entre iguales. A modo de ejemplo, los futuros maestros explicitan que las preguntas han hecho posible la construcción de aprendizajes al permitirles la confrontación, discusión y formación en la dinámica del aula. En este sentido, nuestras preguntas han tratado de mostrar a los estudiantes la finalidad de las acciones que les pedimos, su funcionalidad; ofrecerles ocasiones de pensar individualmente delimitando con claridad el objeto de estudio y las cuestiones a responder.

De la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación podemos inferir el planteamiento de que cambiar la escuela requiere que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien, se precisa de un profesorado que analice e indague sobre su propia práctica en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.

Como propuesta de mejora planteamos la necesidad de avanzar en el diseño de actividades de reflexión, de ir concretando los aprendizajes realizados y las nuevas necesidades de formación que de ellos se deriven. Todo ello supondrá revisar los planteamientos teóricos, analizar nuevas *situaciones de aula* de educación Infantil y Primaria para continuar avanzando en la construcción y reelaboración de la metodología universitaria.

En todo este proceso de análisis y reflexión sobre la práctica del aula de educación Infantil, el docente aprende a experimentar y a descubrir lo que es posible, lo que es deseable y el/los porqués de todo ello. En este modelo el eje de las preocupaciones principales del profesor crítico ya no radican, sólo en el “cómo” se deben o pueden hacer cosas en el aula, sino que también se centran en la necesidad de preguntarse los “porqués” y ser consciente de la gran responsabilidad de su labor profesional.

El valor de propiciar procesos de metacognición en los futuros maestros nos lleva a plantear la necesidad de descentralizar el saber en el aula y, por tanto, a repensar el papel del docente como facilitador de la autonomía de los estudiantes universitarios. Para ello, hemos de *convertir nuestras aulas universitarias en espacios para el debate, la reflexión compartida y la toma de decisiones*. Espacios donde se elaboren propuestas, donde se negocien y discutan alternativas y donde las decisiones sobre las actividades, la selección de contenidos o la elaboración de materiales, se generen en un ambiente de libertad, autonomía y solidaridad. Este reto está en la base de la metodología universitaria que estamos elaborando y de la que este artículo es una pequeña muestra.

## Referencias

- Altava, V.; Gallardo, I. M.; Pérez, I. y Ríos, I. (2002). La reflexión como motor de cambio en la escuela: una propuesta de análisis de la intervención educativa. *Revista de Investigación en la Escuela*, 47, 105-112.
- Altava, V.; Gallardo, I. M.; Gimeno, F.; Pérez, I.; Ramiro, E. y Ríos, I. (2003). *El cor. L'escritura d'un text dins d'un projecte de treball globalizat*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Altava, V.; Gimeno, F.; Ríos, I.; Gallardo, I. M. (2010). Construcción de una metodología de investigación desde el análisis de *situaciones de aula*. En M. García et al., *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, (pp. 63-71). Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Altava, V.; Gimeno, F.; Ríos, I. y Gallardo I. M. (2012). Las Preguntas, nexo entre Investigación y Enseñanza. En J. A. Brandão Carvalho (Coords.), *Aula de Língua*:

- Interaçao e Reflexao*. (Capitulo Libro, pp. 13-26). Universidade Do Minho. Escola Superior de Educaçao e Ciencias Sociais (Portugal): Obidos
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde un paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Burke, K. (1969). *A grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gadamer, Hans-Georg (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente (GIID), Universitat Jaume I.
- Márquez, C.; Roca, M.; Gómez, A. Sardá, A. y Pujol, R.M. (2004). La construcción de modelos explicativos complejos mediante preguntas mediadoras. *Investigación en la Escuela*, 53, pp. 71-81.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 111-121). Madrid: Santillana.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1.975). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Perú: Grupo Editorial Norma.
- Vygotski, L. S. (1989). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch J. V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. V.; Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.