



EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

f SéNeCa⁽⁺⁾

Agencia de Ciencia y Tecnología
Región de Murcia

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS
DAVID LÓPEZ RUIZ
MARÍA CARMEN HERNÁNDEZ CANTERO
MOHAMED CHAMSEDDINE HABIB ALLAH
(EDS.)



1º Edición, 2018

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2018



ISBN: 978-84-09-01392-0

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

Imágenes: De Dios, O. (2015). *Pájaro Amarillo*. Zaragoza: Apila Ediciones



Innovación educativa y formación docente

Andrés Escarbajal Frutos, David López Ruiz,
M^a Carmen Hernández Cantero &
Mohamed Chamseddine Habib Allah

(Eds.)

Índice

ANÁLISIS CONTEXTUAL DE CLIL EN LA REGIÓN DE MURCIA (ESPAÑA).....	1
José María Campillo Ferrer	
EL PAISAJE SONORO Y EL MEDIO AMBIENTE. UN RECURSO DIDÁCTICO INTERDISCIPLINAR PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE PRIMARIA.....	15
Amparo Hurtado Soler, Ana María Botella Nicolás, Sonsoles Ramos Ahijado	
ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DE VARIABLES EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS DE LOS MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL	31
María Luisa García Hernández, María Ángeles Cano Muñoz y Ana Torres Soto	
¿CÓMO SE FORMAN LOS MINERALES Y LAS ROCAS? ALGUNAS EXPERIENCIAS CON ESTUDIANTES DE MAGISTERIO PARA FACILITAR SU COMPRENSIÓN	45
Hortensia Durán Gilabert	
¿QUÉ SABEN Y QUÉ DEBERÍAN SABER LOS MAESTROS SOBRE PRIMEROS AUXILIOS EN SU PRÁCTICA PROFESIONAL?	61
María de Pro Chereguini	
¿CÓMO ACTUARÍAN LOS FUTUROS MAESTROS ANTE UN ACCIDENTE DE UNA ESTUDIANTE DURANTE SU PRÁCTICA PROFESIONAL?.....	77
María de Pro Chereguini	
EMPODERAMIENTO CREATIVO PARA DOCENTES DE VISUAL Y PLÁSTICA: EL VALOR FORMATIVO DEL DESCUBRIMIENTO ESPACIAL COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA	93
Júlia Castell Villanueva, Andrés Torres Carceller	
VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO EN EL HUERTO ESCOLAR COMO COMPLEMENTO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y CONTEXTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL ...	105

Pablo Farinós Celdrán, M ^a Victoria Montesinos García	
USO DE REDES SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON PINTEREST.....	121
María del Mar Felices de la Fuente, Álvaro Chaparro Sainz	
EL USO DE HUERTOS ESCOLARES EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN	135
Francisco Javier Robles Moral, Pablo Farinós Celdrán y Victoria Montesinos García	
¿ES EL PROFESORADO CONSCIENTE DE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS?	151
José Luis Martín-Maldonado, María del Mar López-Martín	
LA DIVERSIDAD AFECTIVO - SEXUAL Y/O DE GÉNERO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA	165
Francisco Javier Robles Moral; José María García Hernández	
VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO DE REFUERZO ESCOLAR CON ALUMNOS EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA Y/O EXCLUSIÓN SOCIOCULTURAL	179
María Victoria Montesinos García, Pablo Farinós Celdrán	
INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN MUSICAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	191
Rosa Isusi-Fagoaga	
INNOVAR Y REFLEXIONAR PARA VINCULAR TEORÍA Y PRÁCTICA EN FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.....	205
Laura Monsalve Lorente, Isabel María Gallardo Fernández	
UNA APROXIMACIÓN HUMANA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. HACIA UNA PERSPECTIVA ITALIANA EN SU CONOCIMIENTO.....	219
Enrique Mena García	

INNOVAR Y REFLEXIONAR PARA VINCULAR TEORÍA Y PRÁCTICA EN FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Laura Monsalve Lorente⁽¹⁾, Isabel María Gallardo Fernández⁽¹⁾

(Universitat de València)

Introducción

Nuestra aportación está vinculada a la experiencia vivida como docentes de la asignatura de Didáctica General en los estudios de Grado. Asumimos con Wells (2006) que hoy día el debate educativo no se centra tanto en que contenidos transmitir a los futuros maestros como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento.

Los docentes somos uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes (Murillo, 2006).

En nuestro país, la *Formación Inicial de los Maestros* en educación Infantil y Primaria se realiza en las Facultades de Magisterio. Los estudios de Grado tienen una duración de 4 cursos y 240 créditos ECTS.

El presente estudio se ha realizado en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia en la asignatura de Didáctica General que se enmarca en la formación básica del plan de estudios (BOE nº 286, 19 de octubre de 2012).

Asumimos con Rinaldi (2011) que "la formación personal y profesional y la educación la construimos en nuestra relación con los demás (...) lo que significa vivirlo

y vivir en un permanente proceso de búsqueda" (p. 146). Por ello, nos planteamos las siguientes cuestiones:

¿Cómo podemos contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los futuros maestros desde la asignatura de Didáctica General? ¿Cómo ayudar a los estudiantes a construir el conocimiento y propiciar su autonomía intelectual y profesional?

¿Cómo organizar nuestras clases a partir de preguntas que recojan problemas teórico-prácticos?

La asignatura de Didáctica General es troncal de primer curso y se imparte en los estudios de Grado de Infantil y Primaria. En la Tabla 1 mostramos el núcleo de los Programas de estudio.

Tabla 1. Materias comunes que constituyen el núcleo básico de los programas de estudio, sin perjuicio de la autonomía de las universidades

Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria
Base psicopedagógicas de la Educación Especial
Didáctica General
Organización del Centro Escolar
Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar
Sociología de la Educación
Teorías e Instituciones Aplicadas a la Educación
Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación
Prácticum

Fuente: Navarro y Murillo (2006)

Este estudio se orienta desde el diálogo y la narración para la consecución de los siguientes objetivos:

- Analizar el proceso de aprendizaje de los futuros maestros.
- Vincular teoría y práctica desde el análisis de situaciones reales de aula.

- Conocer cómo las preguntas y las actividades que las acompañan ayudan al alumnado a reconstruir el conocimiento y a aprender a utilizar su capacidad de pensar.
- Poner a los estudiantes universitarios en situaciones de diálogo que les ayuden a reelaborar su conocimiento con las aportaciones de los iguales, las profesoras, maestros en activo y textos científicos y didácticos.
- Potenciar el desarrollo del pensamiento crítico de los futuros maestros desde la asignatura de Didáctica General.

Fundamentación teórica

El marco teórico que sustenta nuestra investigación se apoya en la teoría sociocultural y en el lenguaje como configurador de los saberes escolares (Vygotski, 1989). Consideramos el diálogo como elemento facilitador del conocimiento y destacamos el papel que juegan las preguntas en este proceso. La necesidad de unir la teoría y la práctica en Formación de Maestros aproxima las aulas de Infantil y Primaria a las aulas universitarias.

Por su parte, 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).

Esta experiencia en el contexto de la asignatura *Didáctica General* 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 (Gallardo, 2016). Asumimos con Van Manen (2003, p. 23) que “investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos”.

En el proceso de investigación docente que se ha llevado a cabo para relacionar de manera efectiva *la teoría y la práctica* hemos utilizado especialmente la reflexión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Ejemplo de ello son los trabajos de Altava y Gallardo (2004).

Las preguntas dentro 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. En palabras de Zambrano (2007) *sin preguntas estamos perdidos porque preguntar es la expresión misma de la libertad*.

Con todo ello, se intenta construir una enseñanza centrada en los estudiantes, que se apoya en la interacción entre iguales y exige crear espacios compartidos de comprensión que posibiliten el debate y el diálogo como elemento esencial en la construcción del conocimiento (Wells, 2001).

La construcción del conocimiento didáctico se apoya en la teoría y en la práctica. Todo conocimiento se origina en la acción. El hacer propio y ajeno está en el origen del pensamiento (Piaget, 1975; Gimeno, 1998; Camps, 2001). Pero, en toda práctica subyace una teoría que la sustenta y le da sentido. Una teoría que es necesario conocer para interpretar en profundidad la práctica de la enseñanza que se realiza en las aulas.

Nuestras preguntas, por tanto, 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).

A lo largo de esta experiencia se muestra *la validez de la reflexión* en tanto que permite la toma de conciencia sobre las acciones que se llevan a cabo en las clases lo cual ayuda al crecimiento personal y profesional.

Método

Optamos por una metodología cualitativa posibilitando un enfoque interpretativo, naturalista y descriptivo de los datos obtenidos a través de los significados que los participantes les dan (Angrosino, 2012 y Gibbs, 2012). Destacamos como herramientas de investigación las observaciones de aula, los saberes de los futuros maestros, la formulación de preguntas, el diario de aula, el análisis de textos y la reflexión en la acción desde el trabajo individual, en pequeño y en gran grupo.

Hemos aprovechado las preguntas para provocar el diálogo y facilitar la construcción conjunta y situada del conocimiento (Mercer, 1997; Altava, Gimeno, Ríos & Gallardo, 2012). Para conseguir los objetivos propuestos tomamos como muestra a un grupo-clase de 45 alumnos (15 alumnos y 30 alumnas).

En la asignatura de *Didáctica General* hemos planteado la problemática de la enseñanza escolar, que se realiza en las aulas, analizando, con una actitud reflexiva y crítica, situaciones reales de enseñanza-aprendizaje de Educación Infantil y Primaria.

El Programa de la asignatura se concreta en cuatro bloques de contenidos: Movimientos sociales y tendencias culturales; El currículum como proyecto y práctica de la enseñanza; El aula como espacio de interacción y construcción del conocimiento; y, aprender a ser maestra y maestro: ética y compromiso.

La organización de toda la asignatura está pensada para favorecer el desarrollo del pensamiento propio de cada estudiante y la adquisición de recursos teóricos y prácticos para su desarrollo profesional docente. Se trata de que los futuros maestros adquieran los conocimientos teóricos y metodológicos necesarios que les permitan analizar con rigor los procesos de enseñanza-aprendizaje; Reconozcan las importantes dimensiones éticas y políticas que están presentes en los procesos educativos; Analicen y evalúen aspectos y situaciones educativas prácticas a partir de las diversas aportaciones teóricas existentes en el ámbito curricular.

Queremos señalar aquí como desde el análisis de textos, las observaciones de aula, la formulación de preguntas y la reflexión en la acción en pequeño y gran grupo hemos posibilitado el que los futuros maestros redescubran aquello que precisan para entender el mundo de la escuela y diseñar las posibles soluciones, siempre cambiantes y nunca definitivas, a los problemas planteados.

En este estudio hemos utilizado las siguientes herramientas: diario de aula, análisis de documentos, narraciones de maestros en activo, exposiciones de trabajos, reflexión individual, en pequeño y gran grupo, elaboración de mapas de contenido y utilización de herramientas online de trabajo.

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.

Resultados

A continuación, mostramos algunos resultados de esta investigación que dan respuesta a las preguntas formuladas inicialmente para conseguir el aprendizaje en los estudiantes. A lo largo del cuatrimestre hemos utilizado diferentes instrumentos, todos ellos adaptados a los objetivos que pretendíamos conseguir.

Hemos aprovechado las clases teóricas, el trabajo y reflexión individual, el trabajo en pequeño grupo, el trabajo en gran grupo y el uso de las TIC.

1. Trabajo y reflexión individual

1.1 Conocimientos previos

Al inicio del cuatrimestre partimos de los saberes y conocimientos previos de los futuros maestros lanzando la pregunta: ¿Por qué quiero ser maestro/a? A modo individual cada uno de ellos reflexionó a cerca de esta cuestión. Ello les permitió situarse en la asignatura explicitando sus pensamientos a cerca de la función docente e incluso la incertidumbre en muchos casos de no saber dar una definición exacta. Esto nos permitió partir desde este punto inicial e ir trabajando los contenidos de la asignatura.

1.2 Clases teóricas

En cada una de las sesiones las docentes presentamos los contenidos de cada uno de los bloques apoyándonos en lecturas que los alumnos debían trabajar primero de manera individual, para luego compartirlo de manera grupal, hacer una puesta en común para reflexionar y dialogar sobre lo que estaban aprendiendo. En cada uno de los contenidos del Programa: movimientos sociales y tendencias culturales; El currículum como proyecto y práctica de la enseñanza; El aula como espacio de interacción y construcción del conocimiento; y, aprender a ser maestra y maestro: ética y compromiso; las profesoras tras las oportunas explicaciones teóricas de cada uno de estos bloques, propusimos una serie de lecturas para profundizar, reflexionar y dialogar sobre los temas. En las clases teóricas nos apoyamos en las explicaciones propias de las profesoras así como otro tipo de soportes más visuales como presentación de vídeos, Power Point y conferencias/narraciones de experiencias de maestros en activo.

1.3 Prácticas de clase

Mediante las prácticas de cada uno de los bloques del Programa, los estudiantes han podido concretar y afianzar los contenidos teóricos aprendidos en cada uno de los temas. Para ello han realizado primero cada una de las prácticas de manera individual analizando y reflexionando sobre los conocimientos. Estas prácticas se realizaban en

casa para luego en clase trabajarlas en grupo. De este modo no sólo reflexionan, sino que aprenden también de sus iguales al tener la oportunidad de construir y socializar los conocimientos construidos.

1.4 Elaboración de una memoria/portfolio con los contenidos de la asignatura.

Con la finalidad de afianzar cada uno de los bloques de contenido, los alumnos realizaron una memoria en base al diario de clase elaborado que incluye tanto la teoría como la práctica. De este modo, prepararon sus propios materiales y apuntes para la evaluación final de la asignatura.

2. Trabajo en pequeño grupo

2.1 Relación Teoría y Práctica

Teniendo como referencia la fundamentación teórica planteada aprovechamos el trabajo en pequeño grupo para que pongan en común las ideas trabajadas de forma individual para comparar, reflexionar y dialogar entre pares. Los grupos han formados por 5-6 estudiantes. Sabido es que el pequeño grupo proporciona un ambiente de trabajo óptimo para el intercambio de ideas y la creación de conocimiento. Con esta metodología han trabajado cuestiones que han surgido tanto de las clases teóricas como de las prácticas.

2.2 Trabajo grupal y exposición sobre los autores estudiados.

Para el desarrollo de las competencia oral y trabajo en grupo, los alumnos desarrollaron en pequeños grupos formados por 5/6 alumnos, un trabajo sobre la vida, obra y aportaciones pedagógicas de los siguientes autores: Maria Montessori, Paulo Freire, Loris Malaguzzi, John Dewey, Decroly, Fröebel, Pestalozzi, Francesco Tonucci y Freinet, que después tuvieron que exponer a sus compañeros. Para el desarrollo del mismo siguieron las indicaciones de las profesoras pero tuvieron autonomía en la búsqueda y explicación de la información. Tras la preparación y redacción de los trabajos grupales los alumnos expusieron los diferentes autores al resto de sus compañeros apoyados en soportes digitales como programas de presentación de

diapositivas, vídeos, software educativo como el “kahoot”, etc. Según la opinión del alumnado, estas estrategias de trabajo han sido de las que más les han gustado por el interés y la motivación.

3. Trabajo en gran grupo.

Tras trabajar en pequeño grupo las actividades relacionadas con la teoría y práctica consensuaban las respuestas que posteriormente, pondrían en común frente a toda la clase. Llegado este momento, se les recomendó que tomaran notas de todo aquellos aspectos que llamase su atención para incorporarlos a sus apuntes/diario de clase. Todas las respuestas eran reforzadas por las profesoras desde el diálogo y la reflexión grupal. Los alumnos han adquirido así los conocimientos de cada uno de los bloques de la asignatura de Didáctica General.

4. El uso de las TIC

Hemos podido introducir el uso de las TIC en el aula a través del trabajo en grupo. De manera grupal cada uno de ellos han trabajado los autores que anteriormente se han citado y para ello hemos utilizado un aprendizaje colaborativo desde las TIC. Cada uno de los grupos al acabar el trabajo lo depositó en un documento en el Google Drive al que todos tenían permiso para verlo y descargarlo. De este modo, cada grupo no sólo tenía la información a mano de su autor sino que tenían la documentación de todos los autores.

El uso de las TIC ha facilitado la comunicación entre profesoras y alumnos, dada la eliminación de las barreras espacio-temporales. Además, se han generado nuevos canales de comunicación entre el alumnado.

5. Proceso de evaluación

El proceso de evaluación ha tenido en cuenta cada una de las partes comentadas anteriormente, además de una prueba escrita de desarrollo al final del cuatrimestre. Por todo ello, la evaluación ha tenido los siguientes componentes: trabajo individual,

trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo, diario de clase, exposición de trabajos y examen.

Tal como refleja la Tabla 2, los resultados nos muestran que los estudiantes han superado la asignatura de forma notable y hemos conseguido los objetivos propuestos.

Tabla 2. Resultado calificaciones estudiantes

Notas	Total	%
Presentados	45	100%
Aprobados	9	20%
Notable	30	66,67%
Sobresaliente	6	13,33%

El interés de este trabajo se concreta en analizar la problemática de la enseñanza escolar con la finalidad de que los futuros maestros adquieran el conocimiento suficiente para enfrentarse a las situaciones reales de aula.

En estas páginas hemos abordado algunas de las cuestiones que, con toda seguridad, habremos de retomar en futuros trabajos sobre la metodología universitaria en Formación de Maestros.

Discusión y conclusiones

Llegado este momento, queremos destacar que las docentes hemos aprendido el valor de las preguntas para relacionar *la teoría y la práctica* y para mostrar a los estudiantes tanto los temas de trabajo y estudio como las relaciones que existen entre ellos.

Las preguntas como experiencia de formación han hecho posible la construcción de aprendizajes al permitir la confrontación, discusión y formación en la dinámica del aula universitaria. En este sentido, nuestras preguntas han tratado de mostrar a los estudiantes, futuros maestros, 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.

Desde la formulación de preguntas hemos posibilitado la construcción de espacios de reflexión que exijan integrar conocimientos diversos y relacionarlos entre sí como requisito previo a la elaboración de una respuesta razonada.

En nuestro caso, las preguntas han sido ayudas que han provocado/facilitando procesos de interacción. Las ayudas hay que entenderlas dentro del conjunto de relaciones que se establecen entre las personas para construir el conocimiento (Vygotski, 1979; Wells, 2001).

Sabido es que las ayudas son elementos instrumentales y sociales que median la acción y permiten a una persona realizar actividades mentales superiores a su nivel de desarrollo. De ahí que faciliten el trabajo en la zona de desarrollo próximo de los individuos.

Desde las tareas realizadas (prácticas de aula, reflexión sobre textos, lecturas de textos, diario de aula, exposiciones sobre los autores trabajado, etc) se han potenciado ayudas *instrumentales* (gráfico, mapa conceptual, ejemplificaciones, analogías, contraejemplos, ironía, lenguaje, etc.) y *sociales* (las interacciones que se han establecido entre las personas).

El uso de las TIC ha facilitado la comunicación entre profesoras y alumnos, dada la eliminación de las barreras espacio-temporales. Además, se han generado nuevos canales de comunicación entre el alumnado.

Las TIC abren nuevas vías de aprendizaje y modifican el rol del profesor. La posibilidad de acceder a una gran cantidad de información hace que el profesor abandone su actividad transmisora de conocimientos y focalice sus esfuerzos en el aprendizaje. Es decir, la docencia universitaria se dirige a desencadenar procesos de aprendizaje con la finalidad de orientar al estudiante hacia la creación de su propio conocimiento a partir del conjunto de recursos de información disponibles.

Con respecto a la *organización del aula*, las diferentes agrupaciones del alumnado: individual, pequeño y gran grupo han facilitado procesos de reflexión, construcción y socialización de los conocimientos construidos.

Es importante señalar que el valor de propiciar procesos de metacognición en los estudiantes 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.

Por último, este trabajo abre vías de reflexión que necesitan de más profundidad y se nos presenta como un instrumento más para una didáctica universitaria, en la que se ayude a construir y a desarrollar el pensamiento para propiciar la autonomía intelectual y profesional de los estudiantes.

Referencias

- Altava, V.; Gallardo, I. M. (2004). La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. Una experiencia en la Formación Inicial de Maestros. *Investigación en la Escuela*, 52, 69-78.
- Altava, V.; Gimeno, F.; Ríos, I. y Gallardo I. M. (2012). Las Preguntas, nexo entre Investigación y Enseñanza. En J. A. Brandão Carvalho (Eds.), *Aula de Língua: Interação e Reflexão*. (pp. 13-26). Universidade Do Minho. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (Portugal): Obidos.
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde un paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51, 41-77.

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Burke, K. (1969). *A grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.
- BOE nº 286. Resolución de 19 de octubre de 2012, de la Universitat de Valencia, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado Maestro en Educación Infantil. Consultado el 14/11/2017, recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2012/11/28/pdfs/BOE-A-2012-14585.pdf>
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Gadamer, Hans-Georg (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Gallardo, I. M. (2016). Investigación de la Práctica del aula de Educación Infantil en formación de Maestros. En R. Rodríguez Pérez & P. Miralles Martínez (Eds.), *Formación del Profesorado desde la Investigación y la innovación Educativa* (pp 95-109). Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia: Editorial Editum
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1.998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- 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, 71-81.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Murillo, F.J. (2006). *La formación de docentes: Una clave para la mejora educativa. Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Una apuesta por el cambio. Madrid: UNESCO.
- Navarro, A. Murillo, F.J. (2006). El modelo de formación de maestros de educación primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Un modelo de equilibrado de formación de maestros. Madrid: UNESCO.

- Piaget, J. (1.975). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Perú: Grupo Editorial Norma.
- Van Manen, M. (2003). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1989). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1979): *Vygotsky y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidos.
- Wells, G. (2006). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Aula de Innovación Educativa*, 13(131), 51-57.
- Wertsch, J. V.; Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.). (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Ed. Ágora.