

En este artículo presentamos una de las actividades comunes desarrolladas en un proyecto realizado por tres asignaturas del segundo semestre del Primer Curso del Grado de Educación Infantil. El objetivo principal que hemos pretendido ha sido que la experiencia acumulada del alumnado constituya una fuente de enriquecimiento profesional, que intenten comprenderse a sí mismos, así como las relaciones de convergencias y discrepancias entre teoría y práctica profesional. El plan de trabajo ha girado en torno a la visita de 150 niños y niñas de Educación Infantil, de segundo ciclo, de la provincia de Málaga, a nuestra Facultad. Nuestro alumnado se ha enfrentado al reto de diseñar, planificar, poner en práctica, evaluar y reflexionar una intervención educativa con ellos.

**PALABRAS CLAVE:** *Formación inicial; Colaboración universidad-escuela; Organización escolar; Innovación en el aula.*

MONOGRAFÍA

## “De mayor quiero ser maestro/a”. Encuentro de Experimentación Didáctica

pp. 49-62

M<sup>a</sup> José Mayorga Fernández  
Dolores Madrid Vivar

Universidad de Málaga\*

49

### Antecedentes del proyecto

La experiencia que narramos en este trabajo es fruto de un proyecto compartido por tres asignaturas del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga; dichas asignaturas son Escuela Inclusiva, Organización Escolar y Didáctica de la Educación Infantil. Este proyecto tuvo su origen en una serie de actividades que veníamos realizando desde el curso 2000/2001, en la asignatura de Organización Escolar, en la titulación, entonces denominada Maestro/a de Educación Infantil; a raíz de esas experiencias vimos la necesidad de elaborar un proyecto más amplio que implicara a diferentes asignaturas, y no quedarnos en la realización de

actividades puntuales dentro de una materia específica. Estas actividades siempre tuvieron como objetivo principal acercar la realidad escolar a la formación inicial de los futuros maestros y maestras, intentando unir práctica y teoría, desmontando así la idea de estar alejados del contexto real. Continuamente hemos considerado que el saber de la experiencia constituye un pilar fundamental en la formación docente, entendiendo experiencia como aquello que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido educativo de nuestras actuaciones, el saber es fruto de la experiencia, que siempre tiene un fuerte componente personal (Contreras, 2010), y en este sentido hemos pretendido acercar a nuestro alumnado a su realidad profesional.

\* Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos s/n. 29071 Málaga. E-Mails: mjmayorga@uma.es; lmadrid@uma.es

✉ Artículo recibido el 24 de julio de 2012 y aceptado definitivamente el 9 de abril de 2014.

Empezamos realizando visitas a centros educativos innovadores, dónde se desarrollaba una “verdadera” Educación Infantil. Los contenidos teóricos que trabajábamos en el aula de la Universidad, a veces cuestionados por el alumnado que no creía que esas propuestas organizativas alternativas eran posibles, se hacían reales en las aulas de los más pequeños.

Otro paso importante fue incorporar la experiencia y vivencia de los elementos personales, por ello invitamos a una directora de un centro público de Educación Infantil y Primaria, a una maestra del 1º ciclo (0-3 años), un profesor experto en evaluación de centros... y a los niños y las niñas de 3, 4 y 5 años.

### El proyecto compartido

A continuación presentamos una de las actividades comunes desarrolladas en el proyecto realizado en conjunto por las tres asignaturas, mencionadas con anterioridad, del 2º semestre del Primer Curso del Grado de Educación Infantil. En este proyecto hemos diseñado una guía compartida entre estas asignaturas para alcanzar una propuesta académica con coherencia, progresión y diferenciación, como indica Villar (2004).

Como se aprecia en la Figura 1, se diseñaron una serie de actividades para trabajar de

manera conjunta. Además se acordó un sistema de evaluación común. Pero, posiblemente, la labor de reflexionar sobre el enfoque de las guías docentes de las tres materias implicadas fue el paso más importante. Pensar de manera cooperativa, al diseñar nuestras guías docentes, qué tipo de formación queríamos para los futuros maestros y maestras de infantil, asentó las bases para que el proyecto se desarrollara con garantía de éxito. Esta etapa de reelaboración de las programaciones nos llevó, finalmente, a consensuar la idea de que la formación debía estar conectada con la práctica de nuestras disciplinas y en conexión con el desarrollo del alumnado a lo largo de su vida profesional, siendo estos aspectos elementos indispensables a tener en cuenta a la hora de construir el currículum.

Planteamos una propuestas incardinada en la realidad del futuro profesional de estos alumnos y alumnas, porque es un proyecto centrado en el aprendizaje y en la actividad cognitiva de los alumnos/as con el fin de que ellos construyan su conocimiento, en vez de meramente recibirlo ya empaquetado y cerrado (Pozo y Monereo, 2009). Todo ello con el fin de que su experiencia acumulada constituya una fuente de enriquecimiento profesional, que intenten comprenderse a sí mismos, y las relaciones de convergencias y discrepancias que hay entre la teoría y la práctica profesional.

50

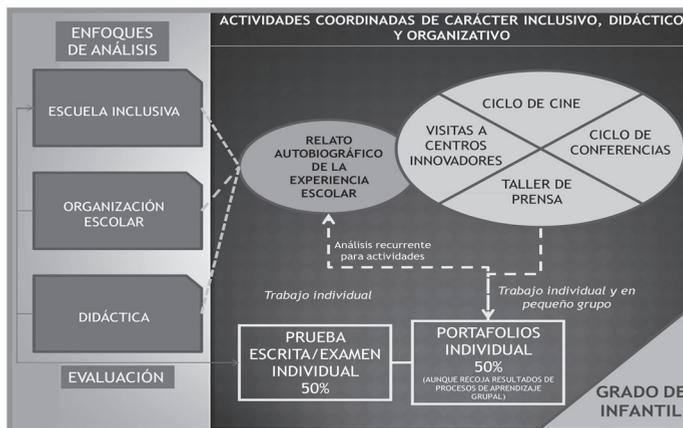


Figura 1: Síntesis del proyecto compartido. Elaboración propia.

Entendemos que un buen maestro o maestra de infantil es aquel que sabe gestionar un conjunto de situaciones, desde las más simples hasta las más complejas. Para lograrlo, debe saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contexto, saber extrapolar estos mismos recursos hacia otros contextos, saber aprender y sobre todo aprender a aprender. Finalmente debe saber comprometerse, es decir, tomar riesgos, emprender, hacer propuestas y tomar iniciativas. Estos han sido los objetivos de nuestro proyecto. Por ello, hemos pretendido diseñar un espacio educativo que facilite a los estudiantes la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un contexto real, lleno de oportunidades que nos permitan desarrollar un pensamiento crítico educativo, donde ellos sean los verdaderos protagonistas, donde tengan que tomar, en colaboración, sus propias decisiones, y éstas se conviertan en el objeto de su análisis.

Hemos pretendido que el aula universitaria se convierta en un espacio de experimentación, donde nuestro alumnado diseñe, justifique, ejecute y valore, en el caso de la actividades que presentamos, las acciones diseñadas para un grupo de 150 alumnos/as de Educación Infantil de 2º ciclo, de un colegio de la provincia de Málaga.

Para ello se ha diseñado un plan de trabajo que va a girar en torno a la visita de alumnos/as de Educación Infantil a "la escuela de los mayores", es decir, a nuestra Facultad. Nuestros alumnos/as de la universidad deberán enfrentarse al reto de diseñar, planificar, poner en práctica, evaluar y reflexionar una intervención educativa con alumnos/as reales, para ello han debido tener en cuenta todo lo aprendido en las asignaturas de Didáctica, Organización escolar y Escuela Inclusiva. La Didáctica aportaba el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la Organización se detallaban los elementos personales, materiales y espacio-temporales a tener en cuenta para el buen funcionamiento de estos procesos y desde la materia de Escuela Inclusiva se reflexiona y se dan herramientas para respetar las indivi-

dualidades que permitan definir y planificar procesos comprensivos.

En el momento en que el alumnado empieza a plantear la tarea de enfrentarse a la realidad, las tres asignaturas se transforman en espacios abiertos de aprendizaje, donde los diferentes profesores que las impartimos compartimos espacios, tiempos, contenidos... Entendemos que es fundamental que nuestros alumnos/as aumenten el conjunto de representaciones de situaciones vividas en relación a su futura práctica profesional, ya que aumentar nuestras representaciones nos ayuda a aumentar nuestro pensamiento en acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Schön, 1983 y 1987) porque no queremos dejar de formar a profesionales reflexivos.

## Objetivos

Al diseñar esta propuesta académica nosotras decidimos plantear una formación de acuerdo a los principios del informe CIDUA (2005), donde proporcionaríamos a nuestro alumnado un aprendizaje relevante, con lo cual ellos se deben implicar activamente en el estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento, donde estimulemos la metacognición, que sepan resolver problemas de la vida cotidiana en el aula, que aprendan a cooperar con sus compañeros/as, que desarrollen su capacidad de iniciativa, cuestionamiento y formulación de su propio conocimiento.

Por ello, partimos de un currículum crítico, integrado, donde la organización del conocimiento educativo mantiene una estructura débil, existiendo relaciones abiertas entre los distintos elementos que lo configuran, donde el alumnado toma una actitud participativa-transformadora, no meramente reproductora, favoreciéndose así, ampliamente, el intercambio, apostamos más por el proceso de adquisición del conocimiento que por los resultados. Y para que no se debilite su estructuración debido a la apertura, planteamos un intenso consenso respecto a metas y contenidos; el vínculo entre

sus elementos debe realizarse a nivel cognitivo y conceptual, de tal forma que todos los elementos del currículum sean claros y compartidos (Villena y Bautista, 2008), gracias a la negociación y reflexión entre nuestros alumnos y las profesoras guías del proceso. Resulta imprescindible, por tanto, organizar el currículum en torno a escenarios reales y actuales, en los que sea posible enfrentarse a problemas prácticos, comprenderlos en profundidad, plantear respuestas alternativas y que dichas experiencias constituyan parte de nuestro bagaje cultural educativo.

El modelo de aprendizaje que planteamos supone, pues, la creación de un espacio educativo abierto, caracterizado por el desarrollo de competencias genéricas y específicas en un ambiente participativo, dinámico y de colaboración dentro y fuera del aula (Ruiz, 2010).

La formación por competencias se fundamenta en el constructivismo (Lasnier, 2000), por lo que se hace especial hincapié en el papel activo del alumnado como primer protagonista de su aprendizaje, se fomenta la autonomía y la iniciativa del alumno/a, por medio de la interacción con los compañeros y el carácter experiencial de las situaciones de formación; es el propio estudiante el que tiene que construir sus conocimientos, su saber ser y su saber hacer.

En base a las competencias establecidas, consideramos conveniente identificar los propósitos básicos que han orientado nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Estimular el aprendizaje significativo y relevante de contenidos y de métodos de cada ámbito del saber, contextualizando los aprendizajes.

- Estimular el desarrollo de actitudes de respeto y comprensión de la complejidad y diversidad de la realidad en cada ámbito del conocimiento, mediante un trabajo individual y cooperativo.

- Fomentar el desarrollo de las actitudes de curiosidad intelectual, búsqueda, duda, interrogación, indagación, experimentación, contraste, iniciativa y creatividad. Planteando diferentes situaciones de aprendizaje: buscar información, analizarla, observar, debatir, reflexionar, potenciar la lectura...

- Promover el desarrollo de capacidades y hábitos de estudio, de trabajo cooperativo, de transferencia del conocimiento y de resolución de problemas prácticos. Priorizando la reflexión y el pensamiento crítico, fomentando el desarrollo de estrategias metacognitivas.

- Utilizar la evaluación con carácter formativo.

Una pregunta que nos surgió al plantear este proyecto, y sobre la que hemos reflexionado, fue: ¿cómo se fomentan las competencias estudiantiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Encontramos respuesta en palabras de Villar y Alegre (2004, p. 278):

“...favoreciendo la adaptación de los alumnos y facilitando su proceso de enseñanza-aprendizaje. (...) Valorando sus opiniones y su satisfacción. A través de las actividades propuestas para desarrollar las capacidades del alumnado de manera integral. Cuando usted escucha al alumnado, les incita a participar y colaborar, les facilita fuentes de información, documentación actualizada y ayuda en su itinerario formativo y cuando su enseñanza está toda ella relacionada con otros contenidos y trabajos anteriores, cuando incorpora guías de aprendizaje y varía los niveles de exigencia”.

## Metodología: Una propuesta de formación y desarrollo profesional

Somos conscientes de que la formación inicial del profesorado, o del maestro/a, constituye un pilar o eje vertebrador fundamental a lo largo de toda su carrera profesional. Por ello, queremos, con este proyecto, sentar las bases de una estructura sólida, bien fundamentada, donde el saber de la experiencia esté presente desde el primer año de carrera.

Actualmente el conocimiento no es algo que se transmite, sino que se construye o reconstruye en espacios educativos, que pueden tener mayores o menos posibilidades, ser más ricos o más pobres, ser más o menos motivadores, con mayor o menor trascendencia epistemológica, con mayor o menor incidencia social (Murillo, 2007); y estas son las cuestiones que nos hemos planteado a la hora de diseñar nuestra propuesta.

Por este motivo, para la selección del contenido hemos adoptado un criterio crítico donde dichos contenidos se extraigan del entorno próximo y se utilicen para realizar un análisis crítico de la situación. Planteamos una organización interdisciplinar, porque, como bien hemos indicado anteriormente, englobamos el contenido de diferentes asignaturas, que vamos a trabajar de manera conjunta.

La pretensión central de nuestro proyecto es que el alumnado, en todo momento, conozca su propio proceso de aprendizaje, comprenda lo que aprende, sepa aplicarlo y que entienda el sentido, la coherencia y la utilidad social de lo que aprende.

## El rol del docente universitario

La actividad docente en la universidad no puede concebirse ya como un proceso lineal de transmisión de conocimientos científico-culturales que se generan en la vida intelectual y material de la sociedad y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje. Las complejas y poderosas redes sociales de intercambio de informa-

ción, y su penetración imparable en la vida cotidiana, plantean a la universidad un reto mucho más sutil: provocar en el alumno/a de forma continua la reconstrucción del conocimiento (CIDUA, 2005). Esto debe hacerse a través de la metodología; por ello, nuestra función como docente será facilitar el aprendizaje de nuestro alumnado (Kember y McNaught, 2007).

De acuerdo a este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en el aprendizaje, donde la adquisición de competencias desempeña un papel fundamental, es evidente que la metodología se debe adecuar a dicho modelo. Según Pérez Gómez, et al. (2009, p. 9) los principios que deben regir esta metodología se pueden concretar en los que se recogen en la Figura 2.

Por tanto, los principios metodológicos que vamos a desarrollar en nuestra propuesta académica irán encaminados a:

- Potenciar la comunicación, libertad de pensamiento, ofrecer confianza y la participación en las actividades, tareas...
- Fomentar la reflexión, autonomía, autoestima, responsabilidad, respeto, empatía y colaboración.

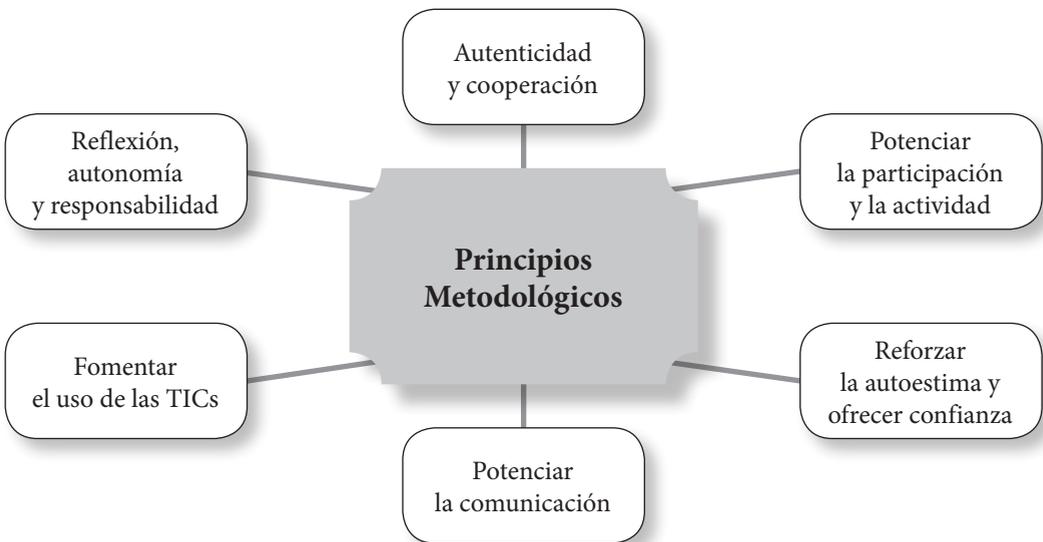


Figura 2. Principios Metodológicos (Pérez Gómez et al., 2009, p. 9).

– Fomentar el uso de las TIC, la responsabilidad y la adquisición de un aprendizaje relevante.

Desde nuestro punto de vista, los alumnos y alumnas se tienen que formar en y para la práctica, donde aprendan haciendo, deben reflexionar sobre la acción (Díaz Barriga, 2006, p. 8). Porque al fin y al cabo lo importante es “enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre” (Schön, 1992, p. 23), debemos crear situaciones en las que los alumnos/as deben resolver problemas.

Nos proponemos una metodología reflexiva, y ésta en palabras de diferentes autores (Schön, 1987; Smyth, 1989; Villar, 1995; Dewey, 1989; Henderson, 1992; Reed y Bergemann, 2001; Díaz Barriga y Hernández, 2002) se puede entender como:

– Atiende el desarrollo pleno de las capacidades de la persona (profesores/as y alumnos/as), tanto en las esferas cognitiva como afectiva, moral y social.

– Promueve el desarrollo de capacidades que permiten un análisis crítico tanto de los contenidos curriculares como de las situaciones prácticas que se enfrentan en torno a los mismos.

– Desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura.

– Privilegia los procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana por encima de la apropiación memorística, acrítica y descontextualizada de éstos.

– Presta atención especial a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y en general a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor/a y a sus alumnos/as.

Por tanto, pretendemos que la dinámica del aula esté presidida por un enfoque metodológico participativo y un clima de aceptación tendente a propiciar en el alumnado un aprendizaje activo y significativo, así como el desarrollo de su autonomía. Se partirá de sus conocimientos previos y el aprendizaje coope-

rativo o compartido será una constante en el aula. La intervención del profesorado tendrá una función orientativa, situando al alumnado en el contexto adecuado y procurándole las experiencias pertinentes para que pueda “aprender a aprender”. A su vez, somos conscientes de que la presencia y el control docente será mayor al principio del semestre para ir disminuyendo a medida que los alumnos/as van adquiriendo los hábitos y competencias necesarias para su aprendizaje autónomo (Zabalza, 2011).

El modelo flexible y abierto que proponemos es convergente con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, basándose fundamentalmente en la motivación del estudiante y en la implicación activa del mismo en la adquisición y aplicación del conocimiento. Esta propuesta innovadora persigue que el proceso de enseñanza-aprendizaje deje de desarrollarse en un espacio cerrado, bajo la tutela de un solo profesor, para convertirse en un ámbito de responsabilidad docente compartida, de reflexión e investigación.

## Experiencia práctica

Cualquier diseño de proyecto debe estar centrado en el contexto en el que se va a impartir. Podemos destacar dos referencias clave en su identificación y análisis: a) el plan de estudios (que no vemos necesario recoger aquí); y b) el contexto concreto donde se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es de lo nos ocupamos a continuación.

Son tres las variables que hemos tenido en cuenta:

– Alumnado: En esta especialidad de Magisterio, casi un 90% son alumnas y un 10% alumnos.

– Curso: 1<sup>er</sup> Curso del Grado en Maestro de Educación Infantil (Grupo B), 2<sup>o</sup> semestre.

– Asignaturas: Se trata de tres asignaturas que forma parte de la formación básica de la titulación. Véase la contextualización en la Tabla 1.

ASIGNATURAS	HORARIOS	DÍAS DE CLASE
Escuela inclusiva	9.00 a 14.00h	Martes
Didáctica de la Educación Infantil	9.00 a 11.30h 11.30 a 14.00h	Lunes Jueves
Organización escolar	11.30 a 14.00h 9.00 a 11.30h	Lunes Jueves

Tabla 1. Contextualización de las asignaturas.

## Momentos de planificación

Estas fases o momentos no deben ser tomados como una secuencia lineal; más bien son elementos que se formulan más o menos simultáneamente en el curso de la planificación y en los procesos de reformulación o ajuste que se hagan.

1º. Una de las maestras de Infantil se pone en contacto con nosotras para proponernos una colaboración enriquecedora para ambas partes: los niños y las niñas de Infantil quieren conocer “la escuela de los mayores”. Nosotras, como en años anteriores, recibimos la propuesta con entusiasmo. Tras varias reuniones para intercambiar información y perfilar los objetivos a alcanzar, por ambas partes, establecimos las fechas de las visitas y la organización de los grupos de los niños y las niñas.

2º. En una de las reuniones del profesorado implicado en el proyecto conjunto expusimos la propuesta. Los profesores de Didáctica, Organización escolar y Escuela inclusiva entendieron que, de cara al desarrollo de algunas de las competencias explicitadas en las guías docentes, podría ser una experiencia que podría contribuir de manera provechosa a adquirir algunas de ellas. Así que se acordaron sesiones de clases, en las tres materias, para la planificación de la visita.

3º. Traslamos la propuesta a nuestro alumnado universitario. Ya intuíamos que también lo recibirían con alegría y responsabilidad. Así fue. Empezamos la “aventura”...

Llegados a este momento reflexionamos, como premisa de partida; pensar en los modos

de organizar la planificación no se contradice con entenderla como un entramado dinámico, flexible y relacional (Pitluk, 2007).

Comenzaron las sesiones de planificación y organización de la visita. Como no podía ser de otro modo, además no olvidemos que son 65 personas las que deben realizar una única propuesta de visita, surgieron los debates, las diferencias, las propuestas... el conflicto. Entendimos que el conflicto es algo natural e inevitable para el desarrollo humano. Es más, hemos entendido el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y de desarrollo personal para los miembros de la comunidad escolar. El aula estaba viva.

## Propuesta Educativa

Tras dos semanas de intensas discrepancias y convergencias, trabajo cooperativo, negociaciones entre el alumnado, se acordó la propuesta educativa a desarrollar. Entre el alumnado surgieron varios líderes naturales que recondujeron la planificación, tras los primeros conflictos, y tomaron la iniciativa, dejándose llevar el resto del grupo. Se realizó una lluvia de ideas, se categorizaron y se valoraron. Una vez “depurado” el listado, se asignaron las ideas seleccionadas, ahora para trabajar el desarrollo de las mismas, a pequeños grupos. Cada grupo elaboró una “ficha” que incluía objetivos, contenidos, materiales, desarrollo de la actividad y posibilidades de adaptación. Lo siguiente fue la realización de exposiciones explicativas al gran grupo.

Se acometió un proceso de evaluación de las propuestas en función del interés de la actividad para los niños y las niñas de infantil, las competencias de los estudiantes para su desarrollo, así como de los espacios y materiales disponibles.

La propuesta final fue la organización de talleres, por un lado, y circuito (visita guiada), por otro. Existiendo una primera parte de acogida y bienvenida y una última parte de despedida o cierre (Véase Figura 3).

A continuación abordamos la propuesta final desde los diferentes elementos organizativos.

### **Organización temporal**

Los alumnos/as de 5 años visitaron de 10:00h a 13:00h la Facultad de CCEE el día 12 de Marzo; y los alumnos/as de 3 y 4 años la visitaron de 10:00h a 13:00h el día 15 de Marzo.

La razón de esta elección fue que en un primer momento vinieran los alumnos/as más mayores (5 años) para que nuestro alumnado universitario tuviera una primera experiencia práctica y un “rodaje”, analizado y reflexionado, para posteriormente poder trabajar con niños/as más pequeños.

### **Organización de actividades**

– Circuito o visita: se realizaron 6 circuitos diferentes por las instalaciones. Siendo los lugares visitados: Sala de Grados, Biblioteca, Aula del alumnado, Laboratorio de Ciencias, Aula de informática, Laboratorio de idiomas y cafetería (Véase imagen 1).

– Talleres: Pizarra Digital, Maquillaje y globoflexia, Cantajuegos, Dibujo creativo, Biblioteca y Profesiones.

### **Organización del alumnado**

– En la bienvenida: Un grupo de alumnos/as se encargó de organizar la bienvenida (Véase imagen 2). Se propuso darles una bienvenida en la que ellos participaran desde un primer momento, mediante preguntas y canciones para crear un ambiente cordial y de confianza.

– Organización por equipos: para la realización de circuitos y talleres se dividió el grupo case en dos equipos, un equipo con la tarea de circuito-visita por la Facultad y otro equipo en los diferentes talleres planteados (Véase imagen 3).

A su vez, cada equipo de trabajo se dividió en 6 equipos para las visitas y en 6 equipos para



Figura 3. Fases de la propuesta educativa. Elaboración propia.



Imagen 1. Visita al laboratorio.



Imagen 2. Bienvenida a los niños/as 3 y 4 años.



Imagen 3. Actividades del circuito.

los talleres, y a los niños se decidió clasificarlos por colores, para poder repartirlos entre las 6 áreas de trabajo que podrían realizar.

Después de la bienvenida se repartieron los niños, siendo la ratio de 5 o 6 niños/as por cada 5 o 6 futuros profesores/as de infantil.

Eran los niños/as los que permanecían itinerantes, dedicándose a cada tarea unos 15 minutos, de tal forma que todos tuvieran la oportunidad de participar en todas.

La visita empezaba a las 10, con la acogida, hasta las 10.30, cuando empezaban los circuitos y talleres, hasta las 11.30, momento en que había un descanso para desayunar; y posteriormente se intercambiaban los alumnos. A las 12.30 era la despedida hasta la 13.00h.

## Resultados

Una vez finalizada la primera visita, realizamos una sesión de reflexión donde repensamos cómo se había desarrollado las diferentes actividades y que podíamos hacer para mejorar, teniendo en consideración que en la siguiente visita eran los más pequeños, niños y niñas de 3 y 4 años, lanzándoles la idea de que quizás requerían de otras consideraciones... Por tanto, se analizaron puntos fuertes y puntos débiles. Las propuestas de mejora sugeridas fueron:

- En la bienvenida se propuso que colaborase todo el mundo cantando y que saliese más gente a animar a los pequeños, para que todos se sintieran acompañados.

- Se modificó el horario de desayuno y se añadió más tiempo, puesto que en la siguiente visita participarían niños de 3 y 4 años.

- Algunos talleres fueron reubicados, debido a que estaban en la misma aula, y eran incompatibles.

- También fue necesario modificar el nivel de actividad de algunos talleres para adaptarla al nivel de desarrollo de los niños/as.

- Se acortó el horario de las actividades y del circuito, para poder dedicar más tiempo a la despedida, reorganizándose dicha actividad. Así lo niños/as pudieron preparar unos murales don-

de plasmaban sus manos, sus nombres y podían dibujar lo que quisieran. Además se realizaron juegos tradicionales como el corro de la patata y, como en la visita anterior, se tiró confetis.

## Conclusiones

Tras realizar esta experiencia, hemos observado que nuestro alumnado ha aprendido a investigar de forma sistemática y crítica su propia práctica. Han empezado a desarrollar una profesionalidad práctica que da sentido al conocimiento aprendido, debido a que la experiencia es fuente fundamental de conocimiento, que proporciona reflexión para aprender y cambiar.

Hemos dado mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentando el trabajo colaborativo, organizando la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir y potenciando la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente. Además pensamos que la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro maestro o maestra va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista... Consideramos que el desarrollo de esa comprensión por parte de nuestro alumnado no se puede plantear exclusivamente desde la teoría, las hipótesis, leyes, axiomas, prescripciones... sino que es necesario crear unas condiciones de trabajo que faciliten un continuo ir y venir de la práctica a la teoría y viceversa; un contexto de oportunidades de aprendizaje que permita el diálogo fluido entre un pensamiento educativo que nos ayude a interpretar y una práctica en la que el alumnado pueda ser auténtico protagonista, en la que puedan tomar, en colaboración, sus propias decisiones, y éstas se conviertan en el objeto de sus análisis.

En este apartado queremos mostrar algunas de las reflexiones de los alumnos y las alumnas que participaron en la experiencia; ellas nos devuelven un feedback muy interesante de cara a conocer si nuestro propósito se ha alcanzado.

L.D.: "Partiendo como idea del aprendizaje concebido como un proceso de construcción a partir de experiencias, de forma progresiva y gradual, que tenemos desde nuestro nacimiento, considero que nuestra experiencia con los niños ha suscitado aprendizajes diversos en todos ellos".

P.L.: "El trabajo ha sido gratificante al igual que intenso, ya que todos nos hemos sentido orgullosos de nuestro trabajo y del resultado obtenido, aunque los niños en un comienzo se encontraban un poco avergonzados y apenas querían relacionarse con nosotros, pero, después de un instante, se encontraban cómodos y contentos con nosotros, realizando las actividades sin problemas y con entusiasmo de su parte y de la nuestra".

M.R.: "Ha sido una buena experiencia ya que además de tener oportunidades de trabajar con los niños/as, hemos tenido la oportunidad de organizarlo entre todos (lo que favorece el buen ambiente de clase y el aprender a trabajar juntos) y de llevarlo a la práctica, para así aprender, saber qué funciona para seguir trabajándolo y saber qué mejorar".

P.M.: "Creo que nosotros, como docentes, debemos hacerles tomar conciencia de la necesidad de aprender (p.ej. es importante aprender a leer para conocer cosas nuevas) y de este modo proseguir y persistir en el aprendizaje, no sólo otorgándoles recursos (ofrecerle un libro para leer) sino acompañándolos en ese proceso (compartir adulto y niño una conversación sobre el cuento que están viendo, como hicimos en el taller de biblioteca).

L.D.: "La experiencia ha merecido la pena en ambas ocasiones y ha sido una construcción de diversos aprendizajes que nos hemos ido encontrando desde la elaboración, planteamiento y puesta en escena de la misma".

L.A.: "En definitiva, en general fue gratificante esta experiencia, que me encantaría volver a repetir, porque es cuando verdaderamente te das cuenta cómo son los niños y todo lo que te pueden aportar aun siendo tan pequeños".

L.G.: "Sin duda alguna, la visita de los pequeños ha sido una experiencia increíble y una gran oportunidad para aprender por nosotros mismos a la hora de trabajar el día de mañana. No hay mejor forma de aprender que a través del contacto directo, ni manera más gratificante".

Con este proyecto, en último término, hemos pretendimos que el saber de la experiencia no solo constituyera un saber intuitivo, sino que sea un saber reflexionado, consciente y explícito. Y una vez analizados los resultados, y valorado reflexivamente la experiencia, podemos afirmar que "el objetivo se ha cumplido".

Aunque obvio, no queremos dejar de explicitar que esta experiencia es extrapolable a la formación inicial y permanente de los diferentes profesionales de la educación: pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales, etc.

## REFERENCIAS

- CIDUA (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las Universidades Andaluzas*.
- CONTRERAS, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 61-82.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). El enfoque de las competencias en educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111, 7-36.
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill, 2ª ed.
- HENDERSON, J. (1992). Curriculum discourse and the question of empowerment. *Theorie into practice*, 31(3), 204-209.
- KEMBER, D. & MCNAUGHT, C. (2007). *Enhancing University teaching: lessons from research into Award-winning teachers*. London : Routledge.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- MURILLO, J.F. (2007). *Proyecto Docente e Investigador*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. et al. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Madrid: Akal.
- PITLUK, L. (2007). *La planificación didáctica en Educación Infantil: as unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas*. Sevilla: MAD.
- POZO, J.I. y MONEREO, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de

- enseñar y aprender. En Pozo, J.I y Pérez Echeverría, M.P. (coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata. pp 9-28.
- REED, J.S. & BERGEMANN, V.E. (2001). *A guide to observation, participation, and reflection in the classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- RUIZ RUIZ, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 40(2), 2-9.
- VILLAR, L.M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- VILLAR, L.M. (2004) (coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson.
- VILLAR, L.M. y ALEGRE, O.M. (2004). *Manual para la Excelencia en la Enseñanza Superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- VILLENA, J.L. y BAUTISTA, J. (2008). Teorías de la Enseñanza y del Currículum. En De la Herrán, A., Paredes, J. y González, F. (coord.). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGrawHill.
- ZABALZA, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), pp. 75-98.

## ABSTRACT

*"When I grow up I want to be a teacher". Didactic experimentation meeting*

In this paper we present one of the common activities in a project developed by three subjects in the second half of the First Year of the Degree in Early Childhood Education. The main goal we have tried has been that the accumulated experience of students is a source of professional enrichment, to try to understand themselves as well as relationships convergences and discrepancies between theory and practice. The work plan has been organized around the visit to our Faculty of 150 children of Early Childhood Education, from the second cycle, in the province of Malaga, at our Faculty. Our students have been challenged to design, plan, implement, evaluate and reflect an educational intervention with them.

**KEYWORDS:** *Initial training; University-school collaboration; School organization; Classroom innovation*

## RÉSUMÉ

*"Quand je serais grand, je veux devenir professeur». Séance d'expérimentation d'enseignement*

Dans cet article, nous présentons l'une des activités les plus communes développées dans un projet réalisé par trois matières du deuxième semestre du premier cours du Degré d'Éducation Infantile. L'objectif principal que nous avons prétendu a consisté en ce que l'expérience acquise de l'ensemble des élèves constitue une source d'enrichissement professionnel, qu'ils essayent de se comprendre eux-mêmes ainsi que les relations de convergences et de divergences entre la théorie et la pratique. Le plan de travail a tourné autour de la visite à notre Faculté de 150 élèves d'Éducation Infantile, de 2ème cycle, de la province de Málaga. Nos étudiants sont mis au défi de concevoir, de planifier, de mettre en œuvre, d'évaluer et de réfléchir une intervention éducative avec eux.

**Mots clé:** *Formation initiale ; Collaboration université-école ; Organisation scolaire ; Innovation dans la classe.*

