

La mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Una experiencia de colaboración entre la universidad y los centros educativos más allá del Practicum

Improving the Initial Training of Early Childhood Educators: A Cooperative Experience Between the University and the Schools That Goes Beyond the Teaching Placement Period

ALFREDO PALACIOS

DOCTOR EN BELLAS ARTES. PROFESOR TITULAR EN EL CENTRO UNIVERSITARIO CARDENAL CISNEROS

CONCEPCIÓN PÉREZ LÓPEZ

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESORA TITULAR EN EL CENTRO UNIV. CARDENAL CISNEROS

EVA PEÑAFIEL PEDROSA

DOCTORA EN PSICOPEDAGOGÍA. PROFESORA TITULAR EN EL CENTRO UNIV. CARDENAL CISNEROS

SAMUEL CANO MARTIL

DOCTOR EN BIOLOGÍA. PROFESOR TITULAR EN EL CENTRO UNIVERSITARIO CARDENAL CISNEROS

NATIVIDAD VIÑUALES HERMIDA

LICENCIADA EN FILOLOGÍA HISPÁNICA. PROFESORA TITULAR EN EL CENTRO UNIV. CARDENAL CISNEROS

CARMEN PRADO NOVOA

DOCTORA EN PSICOLOGÍA. PROFESORA TITULAR EN EL CENTRO UNIVERSITARIO CARDENAL CISNEROS

Resumen

En este artículo se presentan unas experiencias educativas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Estas experiencias ejemplifican modelos de colaboración entre los centros escolares y universitarios, fuera del marco del Practicum. Esta colaboración contribuye a dar significatividad al aprendizaje y a proporcionar contextos reales de aplicación de los contenidos teóricos estudiados en las aulas universitarias. En el trabajo se desarrollan los supuestos teóricos que fundamentan las iniciativas y se describe el proceso de su puesta en práctica. Como conclusión, creemos que esta colaboración beneficia a todos los actores implicados, sentando las bases para un marco efectivo de investigación-acción.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, Educación Infantil, innovación educativa, metodologías, juego simbólico, didáctica.

Abstract

In this article I present some experiences carried out in the initial training of early childhood educators. These experiences illustrate diverse models of cooperation between school centres and universities beyond the teaching placement. This collaboration contributes to develop a significant learning and provides real contexts where undergraduate students may apply the theoretical contents acquired at the university. The theoretical background of these initiatives is firstly presented and then the implementation process described. As a conclusion I may say that this collaboration benefits all the agents implied and lays the background for an effective action-research.

Keywords: initial teacher training, Early Childhood Education, educational innovation, methodologies, symbolic game, didactics.

1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre la formación del profesorado ha ido adquiriendo protagonismo en las últimas décadas en el contexto europeo, conforme las políticas educativas se han visto en la necesidad de ir adaptándose a las complejas sociedades modernas, sometidas a continuos retos y cambios. En el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001), ya se señalaba expresamente que «los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje cuestionan los papeles y las responsabilidades tradicionales de profesores, formadores y otros mediadores del aprendizaje» (p. 27). En nuestro país, el actual debate sobre la necesidad de mejorar la formación del profesorado y el acceso a la función docente son una muestra más de esta preocupación. Con la inclusión del concepto, de momento impreciso, de *MIR educativo*, parece haber calado ya en la agenda social y política la urgente tarea de avanzar en la formación de los futuros docentes de una manera más acorde a las necesidades sociales y de las personas y puede ser una excelente oportunidad para revisar el modelo e introducir mejoras de calado (Fundación Cotec, 2018).

Paralelamente, en este mismo contexto y en el ámbito de la educación infantil, en estas últimas décadas, hemos pasado de un enfoque de atención a la infancia basado en el cuidado, a uno «orientado a la igualdad de oportunidades de instrucción para la cohesión social y para el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía» (Mir y Ferrer, 2014, p. 239). Esta reorientación ha significado, sin duda, una reformulación de la formación inicial docente con la mirada puesta en asegurar la calidad de los servicios para la infancia. El problema que se plantea a la hora de lograr este objetivo es que «no existe un acuerdo respecto a la definición de una educación de calidad en los primeros años de la vida, ni se dispone de información comparativa a nivel internacional que permita conocer la calidad de los programas y servicios que se ofrecen» (Blanco y Delpiano, 2005, p. 24).

En relación con la formación inicial del profesorado de infantil, según Zabalza y Zabalza (2011), un programa de calidad debería ocuparse de preparar bien a los docentes para conocer en profundidad el desarrollo infantil, saber desarrollar el currículo de la etapa, adquirir y practicar habilidades de enseñanza a niños pequeños, conocer la profesión, conocerse a sí mismos y conocer las escuelas y las instituciones donde desarrollarán su trabajo.

Teniendo en cuenta estos objetivos generales, nos encontramos con algunos retos específicos que afronta actualmente la formación del profesorado en educación infantil, algunos de carácter más estructural, como las conexiones entre los dos ciclos (0-3 y 3-6) y otros que tienen que ver con la reivindicación del carácter propio de la educación infantil. En este sentido, Blanco y Delpiano (2005, p. 25) consideran que, hasta el momento, se han «exportado modelos e instrumentos de la educación básica» centrados en los aprendizajes que se realizan en matemáticas y lenguaje, olvidando que lo fundamental de la educación infantil sería atender a las necesidades de desarrollo de las capacidades cognitivas, motoras, sociales y emocionales que son fundamentales en estos años.

Siendo este el marco general en el que nos situamos, el objetivo de este artículo es mostrar diversas experiencias formativas desarrolladas en el Grado de Educación Infantil¹ que, a nuestro juicio, pueden ser consideradas buenas prácticas en la formación inicial del profesorado. Estas experiencias ejemplifican modelos de colaboración entre los centros escolares y universitarios, fuera del marco del Practicum. Creemos que contribuyen a dar significatividad al aprendizaje y que proporcionan contextos reales de aplicación de los contenidos teóricos estudiados en las aulas universitarias.

2. EXPLORANDO FORMAS DE CONEXIÓN ENTRE LA FORMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA MEDIANTE COLABORACIONES CON LOS CENTROS

Desde sus orígenes hasta la actualidad, en la que la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior nos ha llevado a una formación por competencias, la formación inicial de los maestros ha estado sometida a continuos vaivenes, planteando debates y no menos modificaciones de planes de estudio, tantas o más que las leyes educativas que hemos experimentado. Sin embargo, una constante ineludible de estos debates ha sido siempre la necesaria integración de los contenidos teóricos y prácticos. No hay que olvidar que la capacitación docente comenzó rigiéndose por mecanismos gremiales,

¹ Todas las experiencias descritas se han llevado a cabo en el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC), adscrito a la Universidad de Alcalá.

por los cuales el postulante a maestro llegaba al ejercicio de la profesión como en cualquier otro oficio en la época, como aprendiz al lado del maestro que, tras superar unas pruebas, se quedaba capacitado para ejercer (González Pérez, 1994). Desde entonces, la conexión teoría-práctica ha sido quizá la piedra angular de la formación docente.

Se trata, en todo caso, de una cuestión no resuelta, como pone de manifiesto, entre otras muchas evidencias, el estudio de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (Multiterno, citado en Mir y Ferrer, 2014) realizado entre 2007 y 2009. En este estudio, la desconexión entre los contenidos teóricos y la práctica educativa es señalada por parte de los propios docentes como una de sus mayores carencias formativas. Y es que, como señala Pérez Gómez (2010a), todavía en la actualidad seguimos manteniendo la lógica histórica de un pensamiento ingenuo y mecanicista, que considera que «la práctica es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría, y que la práctica adecuada se garantiza mediante el aprendizaje declarativo de las teorías pertinentes» (p. 21); sin embargo, y siguiendo con este autor, «la formación del profesional de la educación, de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias fundamentales profesionales, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica» (Pérez Gómez, 2010b, p. 45).

El Practicum es, sin duda, el espacio clave para la formación inicial y en el que se puede revisar y contrastar todas las conexiones entre los aprendizajes teóricos y los prácticos y reforzar las competencias profesionales. Sin embargo, hoy por hoy, el Practicum no resuelve todas las necesidades formativas del alumnado de Magisterio. Entre otros aspectos, se han señalado su escasa carga lectiva en el conjunto del plan de estudios o las dificultades de coordinación universidad-centros educativos en el seguimiento y la evaluación de los estudiantes (Valle y Manso, 2018).

Ante esta necesidad, las experiencias que describimos en este artículo van encaminadas a buscar momentos fuera del periodo de prácticas que puedan servir como elementos de conexión entre la teoría y la práctica, y en los cuales los estudiantes puedan llevar a cabo actividades y aplicar conocimientos aprendidos en las asignaturas, con niños y niñas de Educación Infantil. Creemos, con Pérez Gómez (2010b), que «los estudiantes construyen conocimiento interpretando, analizando y evaluando, al tiempo que

intervienen, no simplemente recitando información» (p. 43). Por esta razón, estas experiencias de aprendizaje están unidas a diversas asignaturas que dan el soporte conceptual necesario para que el alumnado sea capaz de interpretar y analizar las interacciones y procesos que se dan en esos momentos. Solo de esta manera, a través de la observación, la interacción y la posterior reflexión guiada, el pensamiento docente de los estudiantes puede ser revisado y contrastado con la experiencia.

Se trata de un proceso de aprendizaje colaborativo a varias bandas en el que intervienen los estudiantes de Magisterio del Grado de Educación Infantil, alumnos de Educación Infantil (3-6 años), las maestras de los colegios y docentes universitarios. De este modo, y en línea con lo expuesto por Mérida Serrano, González Alfaya, y Olivares García (2011):

Los conceptos, ideas previas y quehacer educativo propio de cada institución, se modifica, complementa y enriquece mediante un aprendizaje dialógico que no persigue la suma de perspectivas inconexas e individuales, sino la construcción de una secuencia formativa compartida. (p. 185).

Tener la posibilidad de contar con algunos centros públicos de Educación Infantil y Primaria² muy cercanos a nuestro campus, sin duda facilita mucho las cosas. Esta situación, unida a la actitud colaborativa de los citados centros, nos proporciona un marco idóneo para establecer un proceso de investigación-acción del que salir favorecidos ambos agentes.

3. DEFINIENDO LO QUE ENTENDEMOS POR TEORÍA: PRINCIPIOS EDUCATIVOS QUE SUBYACEN LA PRÁCTICA

En el debate que hemos planteado entre la formación teórica y la práctica, nos vemos en la necesidad de clarificar cuál es la base conceptual y ética subyacente a nuestra propuesta formativa para el alumnado de Educación Infantil, ya que, en base a esos principios pedagógicos, diseñamos nuestra práctica. Como señalan Baelo y Arias (2001):

² Los centros que han participado en las experiencias aquí descritas son el CEIP Ernest Hemingway y el CEIP Dulcinea, ambos de Alcalá de Henares.

Cuando nos acercamos a las concepciones que han influido en la formación inicial de los docentes, tenemos que recurrir, inevitablemente, a los paradigmas educativos y de la investigación educativa entendida como marcos referenciales generales sobre los que sustentan los diferentes modelos formativos. (p. 106).

Así, precisamente para clarificar y asentar unos principios pedagógicos comunes, en el Centro Universitario Cardenal Cisneros pusimos en marcha hace unos años el Equipo de Investigación e Innovación en Educación Infantil, formado por docentes de diferentes materias del plan de estudios del Grado en Educación Infantil, con el objetivo de investigar y analizar los nuevos paradigmas educativos y las necesidades actuales de la educación infantil. Como grupo de trabajo sentimos desde el inicio la necesidad de que el resultado de nuestras reflexiones e investigaciones se transmitiese a la docencia en el Grado, defendiendo una forma de entender la infancia y la educación en esta etapa.

Si bien no hemos tratado de seguir un modelo o enfoque determinado, sino de estar atentos a los cambios, avances e innovaciones educativas en la educación infantil, es cierto que nuestra primera gran inspiración ha sido la pedagogía impulsada por Loris Malaguzzi (2001) en las escuelas municipales de Reggio Emilia, referentes mundiales de calidad en la educación infantil (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). Se trata de una filosofía educativa que proporciona marcos de actuación, suficientemente avalados por la investigación, capaces de dotar a esta etapa de una identidad propia y un valor en sí misma, en la que es necesario atender los ritmos y las necesidades de los niños y las niñas.

Según esto, hemos querido reivindicar una serie de principios que conjugan tanto una concepción del niño y la infancia como una concepción de la educación y la escuela:

- *Respeto por el niño y por la cultura propia de la infancia:* partimos del reconocimiento de que el niño es un creador de conocimientos y cultura (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). Es un ser activo, pensante y sujeto de derechos. Por lo tanto, es necesario ofrecerle las posibilidades para descubrir el mundo desde las formas de conocer que le son propias y no impuestas.
- *Reivindicación del juego:* autores como Hoyuelos (2008) han destacado cómo el currículo escolar de la Educación Infantil actual está

robando en un 90% el tiempo de juego para los niños. Dejar espacios para el juego libre y la creatividad deben ser condiciones prioritarias y no anecdóticas en la escuela infantil que queremos.

- *Una pedagogía de la escucha:* en relación con los dos puntos anteriores y siguiendo las ideas de Malaguzzi (2001), debemos, como docentes, estar dispuestos no tanto a hablar e intervenir como a *escuchar*, no tanto a enseñar como a observar, a descubrir y aprender cada día lo que los niños tienen que decirnos y ofrecernos en ese proceso de descubrimiento. Creemos que en algunas ocasiones lo más importante desde el punto de vista del aprendizaje no puede ser previsto. Por eso consideramos que las metodologías más adecuadas serán aquellas que ofrezcan a los niños los espacios, ritmos y tiempos más apropiados para que el aprendizaje se produzca a la velocidad y la forma adecuadas. Consideramos que el constructivismo, desde una concepción actualizada y revisada, puede ser el marco que guíe la concepción del aprendizaje.
- *Los cien lenguajes del niño:* las formas de conocer y crear propias de la infancia poseen, como decía Malaguzzi, cien lenguajes a través de los cuales los niños aprenden y se expresan. Por lo tanto, ciencia y arte, pensamiento científico y creativo, juego y trabajo, cognición y emoción, mente y cuerpo deben ser compatibles y la escuela debe fomentar proyectos que participen de todos los lenguajes expresivos sin descuidar ninguno.
- *La documentación como herramienta de investigación:* todo lo explicado anteriormente nos lleva a adoptar también otro de los puntos clave en la pedagogía de Reggio Emilia: la importancia de la documentación. Registrar, principalmente mediante medios visuales o sonoros, lo que ocurre en el aula para después analizarlo, es la mejor manera de comprender cómo aprenden los niños y, a la vez, poder ofrecer la narrativa de ese proceso de aprendizaje a la comunidad educativa y científica. La documentación es una herramienta también de investigación, que implica la idea del maestro como investigador en el marco de la investigación-acción.
- *Importancia de los espacios escolares en el aprendizaje:* es importante reflexionar crítica y creativamente sobre las posibilidades que

ofrecen los espacios escolares y los materiales de ser pensados y diseñados de formas diferentes, así como los criterios estéticos y significativos que subyacen a esta organización. Consideramos que la organización del espacio es casi una declaración de principios, ya que *muestra* cuáles son nuestras prioridades y, en parte, nuestro modelo educativo.

- *La educación como una tarea de la comunidad dirigida a generar bienestar e igualdad:* consideramos que la educación es un bien común y es tarea de todos trabajar por el bienestar y el derecho de los niños a recibir una educación de calidad. La escuela en general y las aulas en particular deben estar abiertas al entorno, en diálogo con el barrio y la ciudad y con las personas y profesionales que puedan participar y acompañar al maestro en su tarea docente.

Como se ha comentado anteriormente, una educación infantil de calidad puede ser una de las principales herramientas para generar igualdad. Esta es una de las principales razones que nos obliga a que «todos los adultos, principalmente aquellos que hemos escogido la profesión de educador infantil, debemos asegurar que las experiencias vividas por los niños y niñas en los primeros años de la vida sean relevantes y significativas para su desarrollo posterior» (Jaramillo, 2014, p. 14). Evaluar, de forma rigurosa, los efectos de los programas que desarrollemos será imprescindible para conocer si logramos nuestro objetivo.

Pensamos que, a la hora de evaluar las experiencias que ofertamos a los alumnos de Educación Infantil, podría ser interesante tener en cuenta sus aportaciones al desarrollo de las competencias propuestas por Robinson (2015) como fundamentales para tener éxito en la vida: la curiosidad (capacidad de hacer preguntas y de explorar cómo funciona el mundo), la creatividad (capacidad de generar nuevas ideas y ponerlas en práctica), la crítica (capacidad de analizar información e ideas y elaborar argumentos y juicios razonados), la comunicación (capacidad de expresar pensamientos y sentimientos con claridad y confianza en una diversidad de medios y formas), la colaboración (capacidad de colaborar constructivamente con otras personas), la compasión (capacidad de ponerse en la piel de otras personas y actuar

en consecuencia), la calma (capacidad de conectar con la vida emocional interior y desarrollar un sentido de armonía y equilibrio personal) y el civismo (capacidad de implicarse constructivamente en la sociedad y participar en los procesos que la sustentan).

La forma en la que hemos querido trasladar estos principios al plan de estudios del Grado ha sido la siguiente:

- *Extender la idea de la infancia y la educación infantil descrita* más arriba desde las asignaturas, siendo acordes con ellas en la selección de las metodologías y contenidos de aprendizaje.
- *Incluir en las asignaturas el estudio de la filosofía educativa de Reggio Emilia*, analizando su historia, la figura de Loris Malaguzzi y sus principios pedagógicos, así como estudiando ejemplos de experiencias y proyectos desarrollados en sus escuelas y también en aquellas escuelas de nuestro entorno que trabajen en esta línea pedagógica.
- *Realizar talleres prácticos con niños y niñas de Educación Infantil de colegios cercanos* que reflejen en la práctica las ideas descritas y, en la medida de lo posible, intentar que esos talleres sirvan también para que estas ideas vayan impregnando las metodologías y formas de hacer de los propios colegios con los que colaboramos.
- *Poner en práctica con el alumnado metodologías como el trabajo por proyectos o cooperativo*. Buscar la globalización y la interdisciplinariedad de los proyectos, estableciendo nexos entre el conocimiento científico y el artístico.
- *Mostrar formas de documentar la práctica educativa* y convertir la documentación en un contenido de aprendizaje en diversas asignaturas.
- *Integrar los lenguajes simbólicos y expresivos* y dar importancia a la creatividad y las emociones y desarrollar proyectos en los que se integren la música, las artes visuales y la expresión corporal.

Las experiencias que presentamos a continuación son un ejemplo de cómo llevar a cabo los talleres prácticos con niños y niñas de Educación Infantil de colegios cercanos. Se materializan en la invitación a un centro educativo del

entorno para que visite nuestro campus y asista a unas actividades preparadas por nuestro alumnado desde diversas asignaturas.

4. ACCIÓN FORMATIVA DE INSTALACIONES DE JUEGO SIMBÓLICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Dentro del proceso descrito de colaboración y conexión con el centro escolar, y como parte de la formación de nuestros estudiantes, hemos introducido entre nuestras actividades las instalaciones de juego simbólico. Se trata de un ejercicio de diseño de un espacio de aprendizaje, inspirado en los principios del juego y la experimentación libre de las escuelas de Reggio Emilia, que en los últimos años han revisado, conceptualizado y difundido con este nombre Abad y Ruiz de Velasco (2011, 2014). Desde hace varios años, las instalaciones de juego simbólico se realizan de forma continuada en nuestro centro en varias asignaturas del Grado de Educación Infantil: *Evaluación y Diagnóstico*, de 1º curso y *Atención Temprana*, de 2º curso. De forma menos sistemática también se realizan en *Artes Visuales en Educación Infantil*, de 3º curso. Se trata de experiencias muy valoradas por nuestros estudiantes, pues suponen una oportunidad de aprender desde la práctica y de desarrollar una relación mucho más rica con los centros y con el entorno.

Se han seleccionado las instalaciones porque constituyen una actividad que tiene en cuenta los principios educativos del modelo que deseamos transmitir. En las instalaciones los niños y niñas tienen un papel muy activo y protagonista, el juego libre es lo fundamental, los maestros y maestras pueden observar y escuchar a sus alumnos, los niños se expresan a través del lenguaje, el movimiento, las construcciones que realizan., el dibujo, etc. Además, la documentación es utilizada para valorar la experiencia y compartirla y, por último, es una experiencia significativa que nos ayuda a desarrollar competencias como la creatividad, la colaboración y la comunicación.

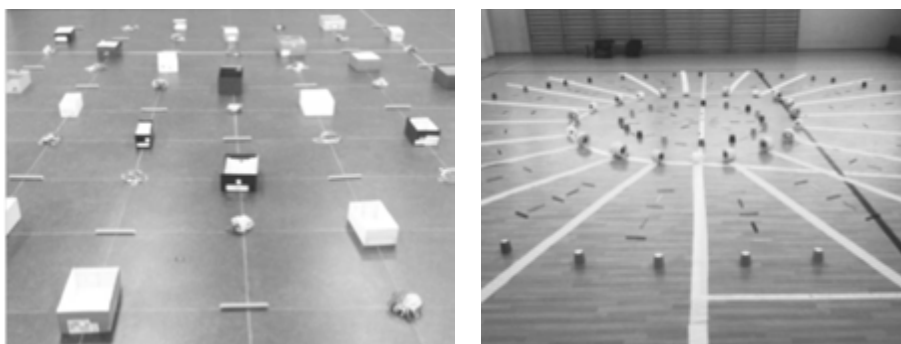
El concepto de instalación se relaciona con una manifestación del arte contemporáneo que propone un contexto simbólico que va a sugerir diferentes representaciones o mensajes intencionados (Abad y Ruiz de Velasco, 2014) y que favorece y estimula la interacción con el medio físico y social de los niños, potenciando el desarrollo del pensamiento, la creatividad y el aprendizaje. De este modo, constituyen una continuación de experiencias de manipulación

libre de materiales como el cesto de los tesoros, el juego heurístico y los rincones de juego.

Aplicadas a la educación de los más pequeños, se trata de espacios para el juego libre en los que se utilizan diferentes objetos no estructurados y materiales que se encuentran distribuidos con una configuración estética (*Figuras 1 y 2*). Los niños y niñas interactúan libremente por el espacio, utilizando los materiales y objetos y otorgándoles diferentes significados a través del juego. Así, las instalaciones de juego simbólico constituyen auténticos espacios de libertad en los que el arte y el juego se dan la mano para llevar al niño al descubrimiento y al simbolismo.

Figuras 1 y 2. Ejemplos de instalaciones de juego simbólico.

Fuente: elaboración propia.



Como docentes, consideramos fundamental que los educadores presten atención al juego, que le dediquen tiempo, que generen espacios que lo propicien, que sepan cómo observarlo y cómo facilitar los apoyos que cada uno de los niños puedan precisar, si es el caso. Desde una perspectiva constructivista y reggiana, el juego libre sin consignas, sin reglas, entra en la escuela como una liberación del niño y como una reafirmación de su capacidad creadora de simbolismo y de cultura. Esto exige un ambiente programado, organizado, que sugiere experiencias, no ordena.

Desde el punto de vista educativo, se definen estos espacios de juego como interacciones que favorecen y permiten la aparición del símbolo, compartiendo así los significados que van construyendo con sus iguales (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). En las instalaciones, los maestros tienen el rol de proponer, mientras que los alumnos tienen el rol de disponer, actuar, interpretar y disfrutar.

En nuestro caso, el desarrollo de esta acción formativa lo organizamos en las fases que describimos a continuación.

4.1 Desarrollo de la experiencia

4.1.1 Contacto con los centros escolares

En primer lugar, contactamos con el centro escolar, explicando a los tutores de Educación Infantil los objetivos y el contenido de las experiencias y acordando unas fechas para su realización. Estos primeros contactos son fundamentales para el desarrollo de la experiencia y constituyen el inicio de un intercambio de informaciones imprescindibles para una buena planificación. Por otra parte, explicamos a nuestros alumnos del CUCC en qué consiste la experiencia y los objetivos que queremos cumplir.

4.1.2 Programación

En el momento de la programación, el protagonismo es de nuestro alumnado y se inicia con el estudio de la documentación teórica que les aportamos y continúa con la toma de decisiones y el trabajo en grupo. Se lleva a cabo la selección de materiales y el diseño de las instalaciones y de los instrumentos de observación, otorgando mucha importancia al proceso de documentación de la actividad, sobre todo desde la asignatura *Diagnóstico Pedagógico*, en la que la documentación pedagógica es un contenido clave.

En esta fase los alumnos tienen que llegar a acuerdos y tomar decisiones grupales, desarrollando competencias fundamentales en su formación. Por ello, su autonomía es fundamental, contando con el asesoramiento del profesorado cuando lo solicitan.

4.1.3 Aplicación del proyecto

En esta fase es fundamental que los alumnos hayan organizado correctamente el reparto de funciones dentro del grupo, por ejemplo, recibir a los niños, estar en contacto con ellos, observar, recoger los materiales, hacer las fotografías, etc.

La realización de las instalaciones se desarrolla en los siguientes momentos:

- Recepción y motivación de los niños.

- Observación de la Instalación, comentarios y realización de un dibujo (*Figuras 3 y 4*).
- Juego libre con los materiales (*Figuras 5 y 6*).
- Comentarios de los niños y segundo dibujo.
- Despedida.

Figura 3. Observación de la instalación.

Fuente: elaboración propia.



Figura 4. Realización de un dibujo.

Fuente: elaboración propia.



Figuras 5 y 6. Juego libre con los materiales.

Fuente: elaboración propia.



En un principio, los niños se acercan con asombro y timidez, para pasar luego al disfrute y al juego. Interactúan con los objetos y con los otros niños creando y compartiendo significados. El espacio estructurado estéticamente les ofrece la posibilidad de interactuar, construir vínculos e imaginar y disfrutar juntos, desarrollando una relación creativa con el medio. Poco a poco, inevitablemente, el caos se apodera de la instalación (*Figura 7*).

Figura 7. Juego libre y caos.

Fuente: elaboración propia.



Abad y Ruiz de Velasco (2014) consideran el caos como un espacio de posibilidades y de creatividad. Aunque las rutinas son imprescindibles en el día a día, apoyan la idea de que el caos es el inicio del pensamiento en los niños.

Nuestros alumnos observan el desarrollo de la experiencia aplicando los instrumentos de observación que permiten el proceso de documentación de lo que sucede en la instalación. La observación de lo que ocurre en el aula es muy importante y debe ser una tarea más del maestro en esta etapa.

En la línea de lo que hemos señalado anteriormente, registrar lo que ocurre en el aula, principalmente mediante medios visuales o sonoros, para después analizarlo, es la mejor manera de comprender cómo aprenden los niños y, a la vez, poder ofrecer la narrativa de ese proceso de aprendizaje a la comunidad educativa y científica. En nuestro caso, la documentación es clave para el aprendizaje y la reflexión posterior conjunta que se lleva a cabo en la asignatura.

4.1.4 Puesta en común, evaluación y reflexión

La siguiente fase es fundamental en la formación del alumnado, ya que supone la puesta en común, la reflexión sobre lo observado, el análisis de la documentación y la evaluación. El análisis de los dibujos realizados por los niños constituye una de las tareas más motivadoras e interesantes. Como señaló una de nuestras alumnas participantes en la actividad: «Los dibujos nos ayudan a entender lo que han realizado los niños y lo que observan a través de sus propios ojos». En ellos, se puede observar que los niños reflejan aquellos materiales que les han gustado más, los que más experiencias de juego les han sugerido, así como las interacciones con los otros, las emociones vividas y las situaciones de juego simbólico que los niños manifiestan a través de la imagen.

En esta fase realizamos una encuesta de evaluación a nuestros alumnos y también tiene lugar una reunión de evaluación con los tutores del centro escolar, en las que el profesorado realiza aportaciones interesantes. Los tutores están siempre presentes, ya que constituyen el principal referente afectivo para los niños y su presencia les hace sentirse seguros. Lo señala Aucouturier (citado en Abad y Ruiz Velasco, 2014) como una de las pautas que deben tener en cuenta los adultos presentes en el desarrollo de las experiencias de juego libre. De hecho, hemos observado que al principio muchos niños miran a sus tutores como pidiendo permiso.

Las maestras suelen comentar que les ha sorprendido el comportamiento de algunos niños, lo que es normal, teniendo en cuenta que esta es una experiencia de libertad en la que no se dan consignas sobre lo que se ha de hacer, algo

a lo que los niños no están acostumbrados en sus centros. En este sentido, nos han transmitido que las instalaciones les han aportado un conocimiento nuevo de sus alumnos porque en esos espacios «ocurren cosas que no ocurren en el aula».

En las reflexiones que realizan los alumnos del CUCC hemos podido comprobar cómo participar en esta experiencia les permite ser conscientes de que el tipo de actividades que propongan determinará lo que sus alumnos puedan vivir en sus aulas. Sus reflexiones giran en torno a los siguientes temas:

- *Las características de los juegos de los niños:* «Me ha ayudado a conocer qué tipo de juegos tiene un niño de estas edades», «Es muy interesante ver cómo los niños dotan de significado todo lo que cogen».
- *La importancia de seleccionar bien los materiales que incorporen a sus aulas:* «Estos materiales les dejan jugar a los niños». Como señala L'Ecuyer (2012) respecto a los juguetes, «las pilas tienen que nacer desde el centro del niño» (p. 74).
- *La importancia de gestionar bien el tiempo:* «Los treinta minutos para el juego están bien asignados, ya que si se alarga puede que los niños empiecen a aburrirse y pierda un poco el sentido».
- *El papel de la observación:* «Me encanta la parte de observador, recoges detalles que normalmente no habríamos podido observar».

5. PROGRAMACIONES REALES

Didáctica es una asignatura obligatoria y fundamental en los Grados de Magisterio. Con ella se asientan las bases de otras muchas asignaturas, por lo que supone un pilar importante en estos estudios, y sus objetivos hacen referencia a aspectos esenciales que los futuros maestros y maestras deben dominar para el desarrollo de sus competencias, por ejemplo, comprender la normativa educativa, conocer el currículum y los diferentes documentos de centro y aprender a hacer programaciones.

En el plan de estudios de nuestra Universidad, *Didáctica* se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso. Año tras año, las profesoras responsa-

bles de esta asignatura nos encontramos con la dificultad de impartir unos contenidos muy teóricos y muy alejados de los conocimientos previos de los estudiantes que, en muchas ocasiones, se enfrentan por primera vez a sus estudios universitarios sin haber tenido experiencia con niños y niñas de estas edades previamente. El resultado no acababa de satisfacerlos y la mayoría de las veces se traducían en aprendizajes poco significativos y fácilmente olvidados.

Ante esta situación, pensamos en dotar de más significado a los contenidos que estaban aprendiendo a través una experiencia práctica y aplicada que se describe a continuación.

5.1 Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia se llevó a cabo en una serie de fases interdependientes y con un orden claramente establecido:

5.1.1 Presentación del problema

En grupos reducidos de 12 a 15 estudiantes, se presenta un problema: el centro educativo con el que vamos a colaborar nos ha pedido que organicemos una actividad de un día para sus alumnos. Dicha actividad debe integrarse en el proyecto trimestral que desarrollan en los diferentes cursos de Educación Infantil.

Sin más información, los estudiantes tienen que investigar en esta primera fase qué es un proyecto y cómo se trabaja a través de ellos, aspectos relacionados con el centro, y elaborar una lista de preguntas con la información que necesitan recabar para poder desarrollar la tarea.

5.1.2 Visita al centro

Por grupos de trabajo, visitamos el centro para conocerlo. Esta visita consta de dos partes fundamentales. En primer lugar, nos recibe la Directora y explica a los estudiantes todos los aspectos organizativos que previamente hemos concretado. Así, les muestra los diferentes documentos que han estudiado y analizado en las clases de *Didáctica* (PEC, Propuesta pedagógica, concreciones curriculares, Plan de Convivencia, etc.) y resuelve todas las dudas que puedan ir surgiendo. De esta manera, conseguimos que los aprendizajes que ya han adquirido en el aula sean más significativos.

En la segunda parte, los estudiantes pasan a las aulas de Educación Infantil. Durante una hora aproximadamente, observan a los niños y niñas y les piden que les cuenten lo que han aprendido con el proyecto que están trabajando. Además, se entrevistan con las tutoras para recabar toda la información que necesitan para poder diseñar la actividad. Un aspecto fundamental de esta fase es que se nos facilita la programación que están desarrollando.

5.1.3 Análisis de la información

Ya de vuelta en el CUCC, valoramos la visita y hacemos una puesta en común de toda la información que se ha obtenido. Repasamos de nuevo todo lo relacionado con el currículum y los documentos del centro hasta llegar a la programación, que analizamos en detalle.

El hecho de poder ver una programación real ayuda a nuestros estudiantes a afianzar los elementos en los que se tienen que fijar para elaborar programaciones del tipo que sean. En este caso, analizamos las fases del proyecto que han desarrollado y el punto en el que se encuentran. Valoramos, también, los conocimientos que han demostrado tener los niños y niñas sobre el tema que están trabajando (el cuerpo humano, el agua, la prehistoria, etc.), así como aspectos metodológicos y de organización que han observado en el aula.

5.1.4 Preparación de la propuesta

Con toda esta información real, concreta y contextualizada, nuestros estudiantes se encuentran en mejor disposición para poder elaborar su propia propuesta didáctica. A partir de lo aprendido en clase y de la visita al centro, preparan la programación para desarrollarla en un día. Para ello, deben analizar el proyecto del centro, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se plantean trabajar en el trimestre y diseñar una jornada coherente con los mismos. Con esto, conseguimos que elaboren su propia programación que, aunque es corta, está cargada de significado.

Cada grupo elabora su propuesta, que analizamos y valoramos en clase. Las actividades que propongan deben ser compatibles con los principios pedagógicos que planteamos en el grupo de trabajo: respeto a la infancia y sus formas de aprender, protagonismo del juego y la experimentación, de la creatividad y los lenguajes expresivos, etc. Entre todos elegimos las actividades que consideramos más adecuadas.

5.1.5 Puesta en práctica

Los niños y niñas del colegio nos visitan una mañana. Los grupos de estudiantes, que han trabajado en la preparación de los recursos que necesitarán para el desarrollo de las actividades, se convierten en maestros y maestras por un día. Organizados en equipos, desarrollan las diferentes actividades que han preparado, de modo que nuestros estudiantes tienen su primer contacto con los más pequeños, ponen en práctica sus habilidades con ellos y tienen la oportunidad de aplicar la programación que han diseñado (*Figuras 8, 9 y 10*).

Figuras 8, 9 y 10. Puesta en práctica de las actividades programadas.

Fuente: elaboración propia.



El resultado es muy positivo, tanto para los alumnos del CUCC como para los niños y niñas del centro escolar. A través de la práctica real, nuestros estudiantes comprenden la importancia de pensar y diseñar las programaciones, analizan posibles dificultades o errores y buscan cómo pondrían soluciones. Por otro lado, los niños y niñas de Educación Infantil disfrutaban de una jornada en un entorno diferente y refuerzan los aprendizajes adquiridos en el aula.

5.1.6 Proceso de documentación

Para que el aprendizaje sea reflexivo y la actividad no se convierta en una anécdota, insistimos mucho en el análisis y reflexión sobre lo que están trabajando. Para ello, se debe llevar a cabo el proceso de documentación de la actividad, por lo que les pedimos que, además de ser los responsables del diseño y desarrollo de las actividades, observen con atención todo lo que está sucediendo. Así, tienen que fotografiar los momentos que consideren más representativos para, posteriormente, poder analizarlos. Finalmente, y como resultado de la actividad, les pedimos que la documenten con estas fotografías, describiendo y valorando el proceso de principio a fin.

5.1.7 Evaluación

En esta última fase nos reunimos en gran grupo para evaluar la actividad. De este modo descubrimos que la mayoría de los estudiantes ha comprendido los contenidos de la asignatura, les dan sentido y los ubican en la realidad. Además, saben cómo hacer programaciones y su utilidad, y tienen más claro lo que implica ser docente. Así, en sus evaluaciones es frecuente escuchar frases como «Ahora sí sé que quiero ser maestro/a», «Me ha gustado tanto que sé que esto es lo que quiero hacer el resto de mi vida» o «Tendríamos que hacer actividades como esta todas las semanas».

Para concluir, debemos insistir en que el resultado es altamente satisfactorio, por lo que intentaremos poner en práctica esta propuesta todos los años, aunque la organización de todo el proceso implique tiempo de dedicación y mucho esfuerzo por parte de todos los implicados. Sin duda, merece la pena.

6. CONCLUSIONES

La creación del Equipo de Investigación e Innovación en Educación Infantil y la colaboración con los centros de nuestro entorno más próximo nos ha permitido reflexionar sobre el modelo de educación infantil que queremos transmitir. Valoramos especialmente las aportaciones de los maestros y las maestras en ejercicio, ya que nos ayudan a poder presentar este modelo ajustado a la realidad de los centros educativos (necesidades de los alumnos, de las familias, dificultades de organización, tipos de espacios con los que se cuenta en los centros, metodologías utilizadas en las aulas...).

El poder desarrollar actividades conjuntas, en las que los alumnos del CUCC puedan interactuar con los alumnos de Educación Infantil, ha pasado a ser una pieza clave de algunas asignaturas. Como comentábamos al inicio, necesitamos superar el mero aprendizaje declarativo y ofrecer a los futuros alumnos experiencias en las que puedan aplicar lo aprendido a lo largo de su formación. Como comenta una alumna, «Siempre es enriquecedor hacer este tipo de prácticas, ya que no es lo mismo aprender la teoría que saber ponerla en práctica».

En estas experiencias hemos podido comprobar cómo muchos de nuestros alumnos no han convivido ni se relacionan habitualmente con niños y niñas que se encuentren entre los 0 y los 6 años. Quizá la reducción del número de miembros de las familias está provocando que carezcan de estos referentes. Esta situación hace muy necesario que desde primer curso participen en situaciones que les ayuden a situar en la realidad los conocimientos que adquieren.

También consideramos que estas experiencias nos permiten garantizar que los alumnos, a lo largo de su formación, tienen la posibilidad de comprobar cómo se pueden poner en práctica los principios que deben estar en la base de la educación infantil.

En las programaciones que realizan los alumnos hemos podido observar que, al inicio de la actividad, tienden a proponer actividades muy *tradicionales* basadas en las experiencias que han tenido a lo largo de su educación. El tener la oportunidad de apoyarles para que puedan investigar sobre otras formas de trabajar en el aula y que, más tarde, puedan observar el resultado de sus propuestas es de gran importancia en su formación.

El contacto con las maestras y los maestros al finalizar las experiencias también ha puesto de relieve un aprendizaje que consideramos fundamental y que no estábamos logrando que adquirieran nuestros estudiantes con solo trabajarlo en el aula y sobre contenidos teóricos. Al compartir sus observaciones con los docentes pueden darse cuenta de que, en ocasiones, llegan a conclusiones muy arriesgadas basándose solo en lo observado a lo largo de la actividad, sobre todo, con relación a posibles dificultades que creen observar en los niños. La reflexión de esta alumna pone de relieve este aprendizaje: «Considero importante destacar que es posible que ver una interacción de media o una hora con los niños no basta para conocerlos bien».

Por otro lado, estas experiencias están permitiendo establecer unas relaciones de colaboración entre los maestros en ejercicio y los docentes del CUCC.

El contacto con la práctica diaria ayuda a los docentes del CUCC a conocer las necesidades que se presentan en las aulas, las metodologías que se están utilizando, cómo están evaluando la calidad de la educación que ofrecen, etc. Las maestras de infantil ponen de manifiesto que estas experiencias les acercan a otras posibilidades a la hora de trabajar en el aula y a poder ofertar una actividad fuera del centro a sus alumnos sin coste para ellos.

Uno de los objetivos del Equipo de Investigación e Innovación en Educación Infantil es que las actividades realizadas tengan también un impacto en el tipo de actividades que se realizan en los centros. En este sentido, nos parece que es interesante que algunas de las acciones conjuntas que realicemos se desarrollen en los centros escolares para que los docentes puedan observar que podrían incorporarse a las actividades de los centros sin dificultad.

Actualmente, el equipo de profesores del CUCC trabajamos en el desarrollo de una metodología que nos ayude a poder hacer un seguimiento sobre el impacto que tienen en los alumnos de nuestro centro este tipo de experiencias y en qué medida influyen en la forma de trabajar de los centros que colaboran con nosotros.

Agradecimientos

Agradecemos al CEIP Ernest Hemingway y al CEIP Dulcinea de Alcalá de Henares su colaboración con los autores de este artículo y las facilidades dadas para la realización de estas experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J., y Ruiz de Velasco, A. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de Infantil*, 77, 11-15.
- Baelo, R., y Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105-131.
- Blanco, M. R., y Delpiano, E. (2005) La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques educacionales*, 7 (1), 11-33.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de formación permanente*. Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo de primavera en Barcelona. Bruselas: CCE. Recuperado de <https://goo.gl/JypYAG> [Consulta: 12/06/2018].

- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 175-198.
- Hoyuelos, A. (2008). Vivir los tiempos emocionados de la infancia. En I. Cabanellas, C. Eslava, J. J. Eslava, R. Polonio, *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Jaramillo, L. (2014). *Guía básica sobre educación infantil en Colombia*. Barranquilla: Universidad del Norte Editorial.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Mérida Serrano, R., González Alfaya, E., y Olivares García, M. A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 184-199.
- Mir, M. L., y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Pérez Gómez, A. (2010a). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.
- Pérez Gómez, A. (2010b). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60.
- Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Valle, J., y Manso, J. (2018). El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489.
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participación Educativa* 16, 103-113.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Palacios, A., Pérez López, C., Peñafiel Pedrosa, E., Cano Martil, S., Viñuales Hermida, N., y Prado Novoa, C. (2018). La mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Una experiencia de colaboración entre la universidad y los centros educativos más allá del Practicum. *Educación y Futuro*, 39, 65-87.