

La red infantil *RIECU* desde la mirada de sus protagonistas

ROSARIO MÉRIDA SERRANO

ELENA GONZÁLEZ ALFAYA

M^a ÁNGELES OLIVARES GARCÍA

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba, España

1. Introducción

La formación inicial de profesorado encuentra, actualmente, una coyuntura de transformación y mejora relevante con la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES). Este nuevo escenario sitúa al alumnado en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo un papel activo en la construcción de sus conocimientos y en la adquisición de competencias (Caurcel, García, Rodríguez y Romero, 2009; López, Martínez y Julián, 2007; Molina, Irazo, López y Molina, 2008; Rodríguez y Vieira, 2009; Ruiz, 2005; Ruiz y Molero, 2005). En este sentido, implica profundas transformaciones en la docencia universitaria destacando, especialmente, la posibilidad que ofrece en relación a la práctica de metodologías participativas (De Miguel, 2005).

Tradicionalmente circunscrita a sesiones magistrales y a planteamientos metodológicos de naturaleza deductiva y lineal, la enseñanza universitaria debe reorientarse hacia nuevas formas de hacer en el aula y con el alumnado. López Ruiz (2008) concreta algunos de los principios fundamentales de esta nueva concepción metodológica en educación superior: el *aprendizaje inductivo e indagativo*, en el que el alumnado aprende haciendo y reflexionando en torno a distintos tipos de problemas y el *aprendizaje cooperativo*, como principal instrumento para fomentar la interacción social y el reconocimiento de las diferencias interindividuales (Andreu, Sanz y Serrat, 2009).

En este contexto, y con la intención de aplicar metodologías activas que sirvan como referencias educativas para su posterior ejercicio profesional, introducimos el método de Proyectos de Trabajo (Domínguez, 2003; Hernández, 2000, 2002) en la formación inicial de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil. El trabajo por proyectos les permite experimentar una metodología activa y cooperativa (Katz y Chard, 2000). El diseño, aplicación y evaluación de los PT en escenarios educativos reales se constituye como una fuente de motivación y una oportunidad para desarrollar, investigar y reflexionar sobre un currículum abierto y flexible (Dodge, Colker y Heroman, 2002).

El propósito final de la experiencia de innovación que presentamos es que el alumnado adquiera competencias profesionales que les permita diseñar ambientes educativos estimulantes, globales y activos (Pérez Gómez, 2008; Ruiz de Miguel y García, 2004). De este modo, podrán ir construyendo una identidad profesional comprometida con la innovación, la calidad y la mejora educativa, sustentada no solo en sus experiencias educativas como alumnos, sino basadas en nuevas formas de hacer escuela.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 62/2 – 15/06/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



1.1 Red de Infantil RIECU: complementando miradas y compartiendo saberes

Entendemos la comunidad de práctica (Hildreth y Kimble, 2004; Kimble, Hildreth y Bourdon, 2008; Wells, 2001) o red de aprendizaje como un grupo social constituido con el fin de desarrollar conocimiento especializado, que construye aprendizajes dialógicos (Aubert y Racionero, 2009) basados en la reflexión compartida y en la participación conjunta en experiencias prácticas. Aplicamos el concepto de aprendizaje dialógico, concibiéndolo como un proceso comunitario que se sustenta en un lenguaje horizontal y se genera a partir de la calidad de las argumentaciones de las personas implicadas, no en función de la situación de poder que estas ocupan (Kincheloe, 2004).

Por otro lado, la confluencia en esta red de aprendizaje de profesionales en ejercicio y docentes en formación posibilita el desarrollo de una *práctica reflexiva* (Brockbank y McGill, 2002) en la cual los procesos dialógicos no giran únicamente en torno a la acción sino también en torno al procedimiento, es decir, al modo en que se realiza dicha acción. Al explicitar el procedimiento seguido y reflexionar sobre él, se facilita una mayor comprensión y toma de conciencia del proceso educativo basado en la práctica y, por tanto, una mayor posibilidad de influir en ella para mejorarla.

1.2 Los Proyectos de Trabajo como metodología de aprendizaje por investigación en Educación Infantil

Para clarificar nuestra concepción sobre los PT y, coincidiendo con la propuesta que nos presenta Domínguez (2003), identificamos los PT como:

Una propuesta de aprendizaje de carácter global, que parte de los intereses del alumnado y se apoya en sus hipótesis de trabajo, articulándose de forma flexible en torno a una temática determinada y permitiendo atender la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente (Mérida *et al.*, 2011, pp. 66-67).

Actualmente, la metodología de PT se relaciona con la teoría constructivista (Coll *et al.*, 1999) y el enfoque globalizador del conocimiento escolar (Torres, 1996; Zabala, 1993), concebido este último como un proceso en el que las relaciones, entre los contenidos de las distintas áreas de conocimiento, se hacen en función de las necesidades que surgen a la hora de resolver problemas para comprender e investigar la realidad. En Educación Infantil es necesario eliminar la fragmentación del currículum en áreas y afrontar las distintas experiencias educativas desde una visión integrada (Aindrés, Lorenzo y Marrero, 1996; Mollá y Torres, 2003).

Los PT se originan a partir de una situación que desencadena el interés, la disensión, la observación o la exploración de un hecho o una situación problemática por parte del alumnado. Son ellos quienes eligen qué es lo que quieren saber y trabajar. Sus ideas previas son utilizadas como hipótesis provisionales que ponen en marcha un proceso de investigación, a través del cual se verificarán, se modificarán o se rechazarán sus ideas iniciales.

La investigación educativa se desarrolla en una serie de fases que se concretan en: (1) Búsqueda de información; (2) Análisis de esa información y (3) Verificación o rechazo de las hipótesis de partida y conclusiones. Todo este proceso se realiza apoyándonos en el aprendizaje cooperativo, basado en el trabajo en pequeños grupos, ya que cuanto mejor esté establecida la interdependencia positiva entre los

miembros del grupo con más facilidad se producirá el conflicto sociocognitivo (Gavilán, 2011). Esta situación les lleva a la búsqueda activa de información, a la necesidad de razonar y justificar sus posturas, al cuestionamiento de lo sabido, a la reconceptualización del conocimiento, y en definitiva, al desarrollo de habilidades sociales y mecanismos de razonamiento de nivel superior.

2. Los proyectos de trabajo como punto de encuentro entre la formación docente inicial y continua: descripción de la experiencia de innovación

2.1 Planificación y diseño de RIECU

Durante los meses de octubre y noviembre del curso académico 2010/2011 hemos mantenido varias reuniones las asesoras de Infantil del Centro de Profesorado (en adelante, CEP), cuatro maestras expertas en la aplicación de PT en las aulas infantiles y el profesorado universitario implicado en el proyecto. Nuestro cometido ha sido tomar decisiones en relación al cronograma de trabajo, para seleccionar los centros y las maestras con las que nuestro alumnado universitario desarrollaría los PT, para consensuar los materiales y orientaciones de los PT ofrecidos a las maestras y a los estudiantes universitarios y para establecer los roles y funciones que cada agente formativo debía asumir.

Las asesoras, desde el CEP, solicitaron a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía la organización de un curso sobre PT, ofreciendo la posibilidad a las maestras que se matricularan en él de tener una parte práctica para aplicar un PT en sus aulas, contando con la ayuda de los estudiantes de Magisterio. Por su parte, el profesorado universitario solicita un Proyecto de Mejora de la Calidad Docente al Vicerrectorado de Innovación y Calidad Docente para apoyar las actividades que el alumnado debería desarrollar en las aulas infantiles.

Posteriormente, acordamos los criterios de selección de las maestras que actuarían como tutoras del alumnado de Magisterio. Decidimos elegir a veintiocho maestras de las participantes en el curso de formación del CEP que reunieran los siguientes requisitos: (1) Mostrar deseos de participar en el proyecto; (2) Tener experiencias previas de formación en este tipo de metodología; (3) Que fueran tutoras de niños y niñas de tres a seis años; (4) Que hubieran obtenido un buen nivel de aprovechamiento en el curso de formación y (5) Que pertenecieran a colegios de Córdoba capital y provincia no muy alejados.

2.2 Desarrollo de los Proyectos de Trabajo en los colegios de Educación Infantil

En esta fase se produce el encuentro de todos los agentes implicados. Ya ha concluido el curso de formación sobre PT, organizado por el CEP, y se han seleccionado a las veintiocho maestras participantes. Por su parte, el alumnado universitario ha recibido formación sobre los PT en las clases de Didáctica General de la facultad y se han distribuido en grupo para ser adjudicados, por sorteo, a las maestras elegidas. Es la etapa en la que los PT diseñados por el alumnado de Magisterio se aplican en las aulas infantiles.

- a) *Reunión 13/4/2011.* En la Facultad de Ciencias de la Educación se realiza una presentación formal de la Red de Infantil Escuela-CEP-Universidad y la adjudicación al azar del alumnado de Magisterio a la maestra correspondiente. En esta sesión, el alumnado universitario junto con su

maestra, consensúan y eligen la temática del PT, de entre los que plantea la maestra a quien se le ha dicho que 'sondee' previamente los intereses de los niños y niñas de su clase.

Figura 1

Presentación en el salón de actos de la Facultad de Ciencias de la Educación



- b)* *Reunión 29/4/2011.* El alumnado de Magisterio acude a los colegios de Infantil para desarrollar tres actividades, que suponen el inicio del PT: (1) Asamblea con el alumnado para recoger sus ideas previas; (2) Realización de un mapa conceptual sobre lo que el alumnado sabe del tema del PT, para su posterior comparación con otro mapa conceptual empleado como evaluación final; (3) Elaboración de una carta a las familias de los niños y niñas de Infantil para solicitar su colaboración y el suministro de materiales.
- c)* *Reunión 3/5/2011.* El alumnado, fuera del horario escolar, tiene un encuentro con su maestra tutora para recoger la información suministrada por las familias, con la intención de analizarla e ir proponiendo actividades en consonancia con los materiales recogidos.
- d)* *Reunión 12/5/2011.* El alumnado de Magisterio, dividido en cuatro grupos de diecisiete o dieciocho personas, es tutorizado por las cuatro maestras expertas en PT que, al mismo tiempo, han sido las ponentes del curso de formación permanente sobre PT realizado en el CEP. Los estudiantes universitarios les presentan su propuesta de PT, que han elaborado con el apoyo del profesorado universitario en las clases de Didáctica General, teniendo en cuenta las ideas previas de los niños y niñas de infantil, así como la información y recursos suministrados por las familias.
- e)* *Reunión 16/5/2011.* Cada grupo de estudiantes universitarios (dos o tres miembros) se reúnen con su respectiva maestra tutora, fuera del horario lectivo, para mostrar su propuesta con el fin de obtener su visto bueno e introducir las últimas modificaciones antes de ponerlo en práctica en el aula con los niños y niñas.
- f)* *Asistencia a los colegios de infantil durante los días 18, 19 y 20 de mayo de 2011.* Los estudiantes, organizados en pequeños grupos, acuden a la clase de su maestra-tutora y desarrollan el PT planificado. El primer y segundo día lo dedican a desarrollar actividades para modificar sus ideas previas y ampliar conocimientos y experiencias sobre el tema tratado y el último día abordan la evaluación.

Figura 2
Estudiantes de Magisterio en el aula infantil



3. Investigación-acción en práctica: evaluando riecú

3.1 Participantes

Colaboran agentes formativos responsables de la formación inicial – 70 estudiantes y 7 profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación- con agentes formativos responsables de la formación continua – 2 asesoras del CEP, 28 maestras de infantil en ejercicio y 560 niños y niñas de esta etapa-. En total han participado más de seiscientas personas. Esta experiencia se desarrolla en el marco de la asignatura de Didáctica General, la cual se ubica en segundo curso de Magisterio de Educación Infantil, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

3.2 Problema e interrogantes

Este trabajo recoge la evaluación de una experiencia de innovación docente para valorar el grado de satisfacción que poseen los participantes, así como recoger sus propuestas de mejora, fruto de la identificación de las fortalezas y debilidades más relevantes. Los interrogantes que han focalizado nuestra atención son:

- ¿Qué fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora identifica el alumnado universitario en la experiencia de innovación de la Red Infantil Escuela-CEP-Universidad?
- ¿Qué fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora identifican las maestras de Infantil en la experiencia de innovación de la Red Infantil Escuela-CEP-Universidad?
- ¿Qué fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora identifican las asesoras de Infantil en la experiencia de innovación de la Red Infantil Escuela-CEP-Universidad?
- ¿Qué fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora identifica el *profesorado universitario* en la experiencia de innovación de la Red Infantil Escuela-CEP-Universidad?

3.3 Instrumentos

Para la recogida de información utilizamos dos instrumentos: (1) Un *cuestionario* de preguntas abiertas, en el que se pregunta al colectivo del alumnado universitario y de las maestras de Infantil por las fortalezas, debilidades y sugerencias de RIECU. (2) Esta información es contrastada y complementada con los datos recabados en el *grupo focal*, en el que participan las maestras, profesoras y asesoras implicadas. Aplicamos una triangulación metodológica para cotejar los datos obtenidos con el fin de mejorar la consistencia y credibilidad de la investigación (Guba y Lincoln, 1991).

3.4 Técnicas de análisis

Aplicamos dos técnicas de análisis: Análisis de contenido (Piñuel, 2002) para comprender las cuestiones abiertas de los cuestionarios, y análisis del discurso (Bolívar, 2007) para indagar en el significado del discurso social construido en el grupo focal. Se aplica un procedimiento artesanal (Farías y Montero, 2005) para establecer distintas unidades de análisis. Elaboramos una red de unidades de análisis de diferente amplitud que se organiza siguiendo una secuencia inclusiva, en la que las unidades de mayor grado de generalidad, las dimensiones, integran categorías más micro y concretas. Dichas unidades de análisis son codificadas asignando la inicial del colectivo al que pertenecen (E: estudiante, M: maestra) seguida de la inicial del contenido al que hace referencia (F: fortalezas, D: debilidades, S: sugerencias). En el caso de las citas textuales, a la inicial del colectivo le sigue el número asignado a quien informa. Empleamos el acuerdo interjueces entre los miembros del equipo para definir esta red analítica, aceptando las categorías coincidentes y desechando las discrepantes.

4. Resultados

En las siguientes tablas organizamos los datos recogidos en las respuestas abiertas de los cuestionarios del alumnado universitario y de las maestras. Han sido cumplimentados por 65 estudiantes y 22 maestras de Infantil.

Tabla 1.
Resultados del análisis de contenido del cuestionario de los estudiantes

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS		
Dimensiones	Categorías	Porcentajes
Fortalezas	EF1. Aprender una metodología innovadora	53,33%
	EF2. Aplicar la teoría a la práctica	35,56%
	EF3. Favorecer el desarrollo de competencias profesionales específicas	28,89%
	EF4. Conocer recursos y documentación de Ed. Infantil	20%
	EF5. Aprender a trabajar en grupo	8,89%
Debilidades	ED1. Escasez de tiempo para desarrollar el proyecto	76,19%
	ED2. Planificación de la experiencia	38,1%
	ED3. Dificultades de coordinación entre las maestras y el profesorado universitario	4,76%
Sugerencias	ES1. Dedicar más tiempo a la realización de Proyectos de Trabajo	54,76%
	ES2. Estructurar mejor la experiencia de innovación	42,86%
	ES3. Abordar con más profundidad algunos aspectos	30,95%

Tabla 2.
Resultados del análisis de contenido del cuestionario de las maestras

MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL		
Dimensiones	Categorías	Porcentajes
Fortalezas	MF1. Ayudar a los estudiantes a aplicar la teoría a la práctica	68,18%
	MF2. Aumentar la motivación de quienes participan	50%
	MF3. Mejorar la práctica profesional	40,91%
	MF4. Posibilitar la interacción maestras-estudiantes y niños y niñas de Infantil	31,82%
	MF5. Mejorar el aprendizaje de los niños y niñas	31,82%
Debilidades	MD1. Organización y secuenciación temporal de la experiencia	90%
	MD2. Dificultades en el diseño del proyecto	25%
	MD3. Falta de información clara sobre objetivos	20%
	MD4. Excesiva intervención de las maestras	15%
	MD5. Excesivo número de estudiantes por aula	5%
Sugerencias	MS1. Mejorar la organización temporal de la experiencia	100%
	MS2. Ofrecer más información a las maestras y a los estudiantes	17,65%
	MS3. Reducir número de estudiantes por aula	11,76%
	MS4. Modificar el instrumento de evaluación	11,76%

Podemos comprobar que las fortalezas más relevantes de la experiencia se identifican con el aprendizaje de una metodología innovadora y la posibilidad de aplicar la teoría a la práctica, cuestión en la que coinciden las maestras y los estudiantes universitarios:

"He aprendido a trabajar por proyectos de trabajo, una técnica nueva e innovadora en el ámbito educativo" (E6).

"Conocer y experimentar cómo se trabaja en los centros mediante Proyectos de Trabajo" (E61).

"Los alumnos de la Universidad ven la realidad de la escuela y cómo se aplica en el aula la teoría que están estudiando" (M7).

Igualmente, destacan como fortaleza de la experiencia la mejora del desarrollo profesional: promueve la adquisición de competencias profesionales en el caso de los estudiantes universitarios y la mejora de la práctica profesional de las maestras.

"Fomenta nuestra imaginación a través de la creación de actividades para Educación Infantil" (E35)

"Me ha aportado, sobre todo, autonomía para desenvolverme en el día a día con los alumnos" (E63)

"Saber fomentar el aprendizaje del niño mediante herramientas como son los juegos, para que aprendan a aprender" (E65).

"Al profesorado del aula nos hace reflexionar sobre nuestra práctica docente más profundamente al tener que fundamentar nuestra acción" (M19).

En cuanto a las debilidades, apreciamos que la mejora de la organización temporal de la experiencia, referida tanto a la amplitud del periodo dedicado al desarrollo de PT en las aulas infantiles como a su ubicación en el tercer trimestre del curso, es señalada como una cuestión a mejorar por ambos colectivos: *"El tiempo que se dedica a esta experiencia es insuficiente y, por lo tanto, es difícil llevarla a cabo dando a cada fase el tiempo necesario para su desarrollo"* (M8). Además, expresan que la coordinación entre las maestras y las profesoras universitarias ha resultado deficitaria, debiendo profundizarse en la clarificación de los objetivos y pautas de actuación de las maestras y los estudiantes universitarios en las aulas infantiles.

Fruto de las debilidades puestas de manifiesto proponen como sugerencias de mejora la revisión de la organización temporal de la experiencia, dedicando más tiempo al desarrollo de los PT en las aulas

infantiles, ofrecer más información a quienes participan en la experiencia y reducir el número de estudiantes por aula.

Los resultados referidos al grupo focal, en el que han participado representantes de los distintos colectivos, complementan y amplían lo señalado por los protagonistas en los cuestionarios.

Las maestras señalan como fortaleza el aprendizaje que la experiencia propicia en los estudiantes de Magisterio al ponerlos en contacto directo con los niños y niñas:

“Venían con un montón de actividades. Traían un montón de actividades... ¡pensé que los dejaban ‘fritos’! Ellas se han ido dando cuenta de las rutinas del aula (...) Que a lo largo de la mañana el tiempo se estructura de una manera determinada” (M13).

“Darse cuenta de que el recurso más importante es uno mismo y lo que los niños y las niñas te están aportando, darle la vuelta para obtener una cosa distinta, aunque sea una cosa distinta a la que tú tenías pensada” (M14).

Las maestras participantes se refieren, también, a la mejora en su formación continua, aspecto en el que coinciden con el profesorado universitario.

“La relación con las alumnas ha sido muy formativa. Me ha ayudado en la formación personal (habilidades sociales, ponerte en el lugar del otro, ver qué está pasando en ese aula...) y en la relación con el alumnado, ¿qué les dices? Si te metes en terrenos psicológicos, personales,...intentar ser objetiva...ver qué consejos les dabas...” (M3).

Uno de los beneficios de esta experiencia de colaboración, según manifiesta la asesora del CEP, es la posibilidad que ofrece para la difusión de buenas prácticas docentes que actúen como modelo en la formación inicial del alumnado universitario.

Entre las debilidades detectadas en la experiencia, según la opinión de las maestras, se identifica la confusión entre distintas estrategias metodológicas como Unidades Didácticas y Proyectos de Trabajo.

“En algunos casos, falta de actividades motivadoras (...) Tendían a ser como una unidad didáctica. Ellos me proponían “La familia” pero, finalmente, trabajamos “Los dragones”. También, el tema de verse solos...por la timidez, por la falta de experiencia” (M20).

Una dificultad señalada, tanto por el profesorado universitario como por las asesoras, es el papel que asumen las maestras y los estudiantes en el desarrollo de los PT. En algunos casos se apunta la actitud demasiado ‘cerrada’ que se ha observado en las docentes de algunas aulas visitadas, donde las maestras ofrecen escasas posibilidades al alumnado universitario para participar y decidir.

Como propuestas de mejora en las que coinciden todas las participantes, señalan la modificación de la organización temporal de la experiencia y la clarificación de las funciones de las maestras.

5. Discusión y conclusiones

La elaboración de una red o comunidad de práctica en la que participan colectivos diferentes, tanto de la formación docente inicial como de la formación continua, es una experiencia de innovación valorada

positivamente por quienes participan en ella, destacando su virtualidad para estrechar la conexión entre teoría y práctica.

Este contexto de práctica compartido crea sinergias entre la experiencia de las maestras y la motivación y deseo de experimentación de los estudiantes, quienes se esfuerzan por responder a las demandas situacionales, poniendo en práctica las competencias profesionales adquiridas, las cuales solo pueden emerger en contextos prácticos y suponen mucho más que el dominio de unos contenidos teóricos válidos solo en el contexto académico.

Los beneficios de la experiencia repercuten en las maestras, quienes señalan la mejora para su desarrollo profesional, la aportación de nuevos recursos, el incremento de la motivación y, sobre todo, la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica. En relación a este último aspecto, la labor de acompañamiento realizada por las maestras expertas en PT a los grupos promueve el aprendizaje por modelado a través de la discusión y análisis acerca del procedimiento seguido en la experiencia (Brockbank y McGill, 2002).

Por su parte, el alumnado universitario valora la experiencia porque le aproxima a la puesta en práctica de una metodología innovadora, le permite poner en práctica la teoría, incrementa su motivación y le ayuda a trabajar en grupo.

Las asesoras de Infantil valoran esta experiencia como vía para establecer canales de comunicación y colaboración entre la formación inicial y continua del profesorado. Les permite identificar buenas prácticas y facilita la formación de nuevas generaciones docentes al amparo de referentes profesionales de calidad. Agradecen también el reconocimiento que supone contar con el respaldo de la institución universitaria para refrendar la elección de una metodología innovadora.

En cuanto al profesorado universitario, manifiesta la oportunidad que le ofrece esta experiencia para conocer y acercarse a contextos prácticos, donde poner a prueba sus conocimientos teóricos, valorando la utilidad de los mismos a la hora de dar respuesta a situaciones concretas que se producen en las aulas infantiles. Supone, asimismo, una oportunidad para trabajar con maestras innovadoras y comprometidas con la mejora docente.

En cuanto a las debilidades detectadas se identifican con la organización temporal de la experiencia y la delimitación de funciones por parte del alumnado universitario y las maestras de infantil. Las sugerencias de mejora surgen de las debilidades y se concretan en la modificación, y si es posible, ampliación del tiempo dedicado a desarrollar los PT en las aulas infantiles, así como a la mejora de la coordinación entre el profesorado universitario y las maestras, lo cual permitirá delimitar con mayor claridad las funciones de los agentes implicados.

Bibliografía

ANDREU BARRACHINA, Llorenç, SANZ TORRENT, Mónica y SERRAT SELLABONA, Elisabeth (2009). "Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3) Disponible en: <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254437275.pdf> [Consulta: mayo 2012].

- AUBERT, Adriana, GARCÍA, Carme y RACIONERO, Sandra (2009). "El aprendizaje dialógico". *C&E: Cultura y Educación*, 21 (2), pp. 128-140.
- BOLÍVAR, Antonio (Comp.). (2007). *Análisis del discurso. Por qué y para qué*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- BROCKBANK, Anne y MCGILL, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- CAURCEL, María Jesús, GARCÍA, Antonio, RODRÍGUEZ, Antonio y ROMERO, María Asunción (2009). "¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), pp. 35-319.
- COLL, César, MARTÍN, Elena, MAURI, Teresa, MIRAS, Mariana, ONRUBIA, Javier, SOLÉ, Isabel y ZABALA, Antoni. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (2005). "Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva". *Cuadernos de Integración Europea*, 2, pp. 16-27.
- DODGE, Diane, COLKER, Laura y HEROMAN, Cate (2002). *The creative curriculum for preschool* (4th ed.). Washington, DC: Teaching Strategies.
- DOMÍNGUEZ, Gloria (2003). *Los proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- FARÍAS, Levy y MONTERO, Maritza (2005). "De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa". *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (1), Article 4. Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf> [Consulta: enero 2010].
- GAVILÁN, Paloma (2011). "Dificultades en el paso de la Aritmética al Álgebra escolar: ¿puede ayudar el Aprendizaje Cooperativo?" *Investigación en la Escuela*, 73, pp. 95-108.
- GÓMEZ PARRA, María Elena, MÉRIDA SERRANO, Rosario y GONZÁLEZ ALFAYA, Elena (2011). "Project-Based learning in initial training of teachers: a way of transforming the education of children". *INTED2011 Proceedings. International Technology, Education and Development Conference*. IATED. Valencia (España) 7-9 de marzo 2011, 6538-6547.
- GUBA, Egon G. y LINCOLN, Yvonna S. (1991). "Investigación naturalista y racionalista", en Torsten HUSÉN y T. Neville POSTLETHWAITE (Dir.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 6. Barcelona: Vicens-Vives-Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 3337-3343.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). "Los Proyectos de Trabajo: la necesidad de nuevas formas de racionalidad". *Educación*, 26, pp. 39-51.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2002). "Los Proyectos de Trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre". *Cuadernos de Pedagogía*, 310, pp. 78-82.
- HILDRETH, Paul y KIMBLE, Chirs (Eds.) (2004). *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*. London: Idea Group Inc.
- KATZ, Lilian G. y CHARD, Sylvia C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach. Second Edition*. Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corp.
- KIMBLE, Chirs, HILDRETH, Paul y BOURDON e Isabelle (Eds.) (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Charlotte, NC: Information Age.
- KINCHELOE, Joe L. (2004). "La pedagogía del oprimido y el papel central desempeñado por Paulo Freire en mi vida", en Ana María ARAÚJO (Coord.), Roberto Luiz MACHADO e Ivanilde APOLUCENO (Cols.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó, pp. 121-124.
- LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio (2011). "Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias". *Revista de Educación*, 356, pp. 279-301.
- MARRERO, Javier, ANDRÉS, Mercedes y LORENZO, Juan Rafael (1996). "Las posibilidades en las Aulas Taller". *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 78-83.
- MÉRIDA SERRANO, Rosario, BARRANCO, Bernardo, CRIADO, Enrique, FERNÁNDEZ, N., LÓPEZ, Raquel María y PÉREZ, I. (2011). "Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una investigación-acción a través de los Proyectos de Trabajo. Obstáculos y dificultades para la investigación escolar". *Investigación en la Escuela*, 73, pp. 65-76.

- MÉRIDA SERRANO, Rosario, GONZÁLEZ ALFAYA, Elena y OLIVARES GARCÍA, María Ángeles (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), pp. 184-199.
- MÉRIDA SERRANO, Rosario, GONZÁLEZ ALFAYA, Elena y OLIVARES GARCÍA, María Ángeles (2012). "Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación". *C&E: Cultura y Educación*, 24(1), pp. 95-110.
- MOLINA, Enriqueta, IRANZO, Pilar, LÓPEZ, María Carmen y MOLINA, María Ángeles (2008). "Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica". *Revista de Educación*, 346, pp. 335-361.
- MOLLÁ, José Antonio y TORRES, María (2003). "¿Qué queremos aprender?" *Cuadernos de Pedagogía*, 321, pp. 20-23.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2010). "La naturaleza del pensamiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes". *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), pp. 171-177.
- PIÑUEL RAIGADA, José Luis (2002). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido". *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 1-42.
- RODRÍGUEZ ESTEBAN, Agustín y VIEIRA ALLER, María José (2009). "La formación en competencias en la Universidad: un estudio empírico sobre su tipología". *Revista de Investigación Educativa*, 27-1, pp. 27-47.
- RUIZ, Juan (2005). "La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad". *Educación XXI*, 8, pp. 87-102.
- RUÍZ, Juan y MOLERO, David (2005). "La valoración de la docencia universitaria en función del sexo y del centro de los estudiantes encuestados". *REOP*, 16 (2), pp. 301-318.
- RUIZ DE MIGUEL, Covadonga y GARCÍA GARCÍA, Mercedes (2004). "Modelo explicativo de factores vinculados a la calidad en Educación Infantil". *Revista de Investigación Educativa*, 22-2, pp. 497-518.
- TORRES, Jurjo (1996). "Sin muros en las aulas: el currículum integrado". *Kikirikí, Cooperación Educativa*, 39, pp. 39-45.
- WELLS, Gordon (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- ZABALA, Antoni (1993). "Los ámbitos de intervención en la Educación Infantil y el enfoque globalizador". *Aula de Innovación*, 11, pp. 15-18.