

Vivenciar para aprender a ser docente: Pedagogías activas e inclusivas en el Grado en Educación Infantil

Experience to learn to be a teacher: Active and inclusive pedagogies in the Early Childhood Education Degree

Inmaculada Concepción Orozco Almario

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

iorozco@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.057>

Pp.: 1015-1029



Resumen

Este Ciclo de Mejora se aplicó en la asignatura *Atención a la Diversidad en Educación Infantil* en el primer curso del Grado en Educación Infantil. En esta experiencia de innovación docente el alumnado aprendió acerca de las pedagogías activas e inclusivas a través de la indagación, el trabajo cooperativo, la creación de recursos didácticos y la experimentación de los mismos en un taller interactivo. Los resultados de la evaluación desvelan que gracias a esta propuesta no solo se mejoró el clima de aula, sino que el alumnado construyó unas ideas más inclusivas acerca de la diversidad y se sintió más preparado para desarrollar su profesión.

Palabras clave: Atención a la diversidad, Grado en Educación Infantil, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, pedagogías activas.

Abstract

This Improvement Cycle applied in the subject *Attention to Diversity in Early Childhood Education* in the first year of the Early Childhood Education Degree. In this innovative teaching experience, students learned about active and inclusive pedagogies through enquiry, cooperative learning, creation of teaching resources and experimented with them in an interactive workshop. The results of the assessment reveal that thanks to this proposal, not only the classroom climate improved, but also students built more inclusive beliefs about diversity and they felt more trained to develop their profession.

Keywords: Attention to diversity, Degree in early childhood education, university teaching, teaching professional development, active pedagogies.



Descripción del contexto de la asignatura

Los anteriores Ciclos de Mejora (CIMA) (Delord y otros, 2020) se han aplicado en asignaturas vinculadas con la inclusión e innovación educativa en el último curso de los Grados en Educación Infantil y Primaria. Estas propuestas fueron útiles para ser consciente de la importancia de respetar los tiempos, flexibilizar la planificación, priorizar contenidos relevantes, así como ofrecer una evaluación acorde a las distintas formas de pensar, sentir y actuar. En concreto, las cuestiones que destaco del último CIMA son las siguientes: *conectar el aprendizaje con la profesión, escuchar las necesidades del grupo y emplear estrategias de enseñanza vivenciales y variadas.*

El CIMA que se presenta se aplica en la asignatura de *Atención a la Diversidad en Educación Infantil*. Se trata de una asignatura cuatrimestral de 6 créditos que posee un carácter de formación básica en el primer curso del Grado en Educación Infantil. Actualmente, debido al escenario del 33% producido por la pandemia, el grupo está compuesto por 64 estudiantes y existen tres subgrupos que asisten días diferentes a lo largo de la semana.

En cuanto a su perfil, se puede comprobar que en todos los subgrupos hay una prevalencia en el género femenino. Sin embargo, la variedad de edades, formas de acceder al grado (técnico superior o bachillerato) y centros de interés, favorece aún más la riqueza y el apoyo entre iguales. De hecho, esta reducción de ratio es una oportunidad para dar una respuesta más personalizada a cada equipo, comparar la relevancia de sus aprendizajes e introducir mayores mejoras conforme se realiza la puesta en práctica en cada caso.

En esta experiencia investigarán, conocerán y experimentarán algunas pedagogías activas e inclusivas y la duración de la misma será de ocho sesiones (seis síncronas y cuatro asíncronas), con 10 horas en total. La elección de dicha temática surge a causa de las demandas del alumnado en cuanto a cómo se puede organizar el ambiente de aprendizaje (espacios, tiempos, actividades, recursos...) para dar la bienvenida a la diversidad. Esto se puede reflejar en los comentarios que fueron expresando en unos cuestionarios previos sobre qué querían aprender en la asignatura, así como en las evidencias del diario que vienen desarrollando desde el primer día, donde, por ejemplo, se indica: *Me interesa conocer buenas estrategias de atención a la diversidad para organizar el aula de modo que, incluso aquellos que tienen más dificultades, aprendan conmigo y se sientan realizados.*



Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos y problemas relevantes

Los contenidos se han formulado teniendo en cuenta los intereses del alumnado y tomando en consideración que son problemas relevantes para el ejercicio de su profesión. El problema inicial (P1) se presenta como un reto que da paso a las cuestiones éticas de la tarea educativa y el abordaje de las creencias docentes. A partir de ahí, emergen las ideas previas del alumnado, que permiten ajustar los contenidos a sus características y niveles de conocimientos y, estos a su vez, se construyen de manera colectiva. Siguiendo a Finkel (2008), se origina un punto de partida compartido que deriva en problemas abiertos que van adoptando niveles de progresiva complejidad. Cada uno de ellos se abordará con actividades de reflexión-acción-reflexión. Por tanto, se pretende originar un *entorno crítico natural* con tareas auténticas (Bain, 2007), que posibilitan que el alumnado se sienta seguro, encuentre sentido y establezca relación con la realidad laboral.

De este modo, cada estudiante aprenderá sobre pedagogías activas e inclusivas «haciendo» con otros y desde un enfoque globalizador. En otros términos, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales no se trabajarán de manera parcelada en las sesiones, sino que cada actividad conllevará el tratamiento de los tres mediante los cuatro problemas que se presentan (figura 1).



Figura 1. Mapa de contenidos y problemas relevantes desde una concepción globalizadora.



Modelo metodológico

El modelo metodológico se caracteriza por ser un *enfoque basado en la indagación, el pensamiento crítico, la ayuda mutua y el valor del compromiso del alumnado con su aprendizaje*. Un modelo metodológico coherente con la asignatura, la inclusión y la profesión que el alumnado va a desempeñar en un futuro próximo. Por tanto, con el fin de originar un clima seguro, amable, respetuoso y cooperativo, el oficio de «ser docente» se pondrá en práctica antes, durante y después de las sesiones.

En la figura 2 se puede apreciar que el proceso se iniciará con una dinámica de activación que permitirá la introspección y el recuerdo de sus clases durante la infancia. Esto ayudará a reflexionar acerca de situaciones excluyentes que han vivido y cuáles han sido sus causas. Al mismo tiempo, se aprovechará para analizar las creencias e ideas previas acerca de cómo se puede organizar el ambiente de aprendizaje para que sea inclusivo (recursos, actividades, relaciones...).

A continuación, se tejerán grupos de trabajo combinados que investigaran juntos y diseñaran recursos didácticos basados en las pedagogías activas. Por último, mostrarán las evidencias como si de un *museo interactivo y cooperativo* se tratase. Esta experiencia servirá de síntesis para poner en práctica lo aprendido y extraer conclusiones. No obstante, al igual que he manifestado en los dos CIMAs anteriores, estas fases irán ajustándose a la demanda del grupo (tiempos, dudas, situaciones sobrevenidas...), pudiéndose ampliar, fusionar ambas, intercambiar u omitir algunas si fuese preciso (Orozco, 2020; 2021).

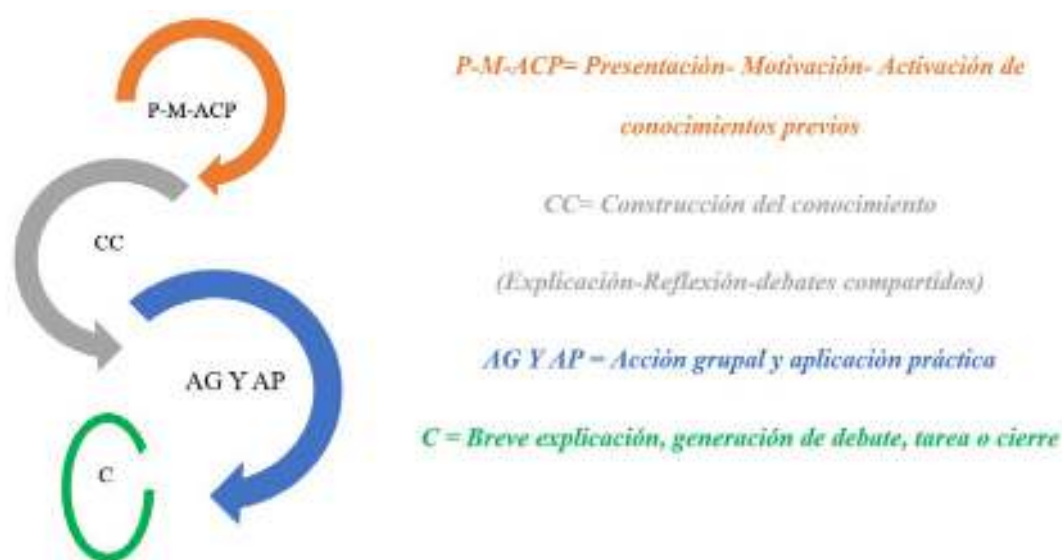


Figura 2. Modelo metodológico real.



Secuencia de actividades

Las actividades se van a desarrollar durante dos semanas y en ocho sesiones en total. Sin embargo, dado el escenario del 33 %, esto se traduce en el cronograma como dos sesiones por cada subgrupo (A, B y C), más dos sesiones asíncronas en gran grupo.

Tabla 1. Secuencia de actividades

Sesiones	Duración	Problemas	Secuencia de actividades
Sesión 1 (presencial) Subgrupos A, B y C	4 h	P1, P2, P3, P4	<ul style="list-style-type: none"> – Breve explicación del CIMA al grupo. – Cuestionario de ideas previas con <i>Google Forms</i>. – Asamblea sobre experiencias previas donde hemos sido excluidos en la infancia y alternativas. – Folio giratorio: representamos y compartimos nuestro ambiente de aprendizaje ideal. – Presentación de la técnica «Puzle de Aronson». – Reparto de pedagogías activas por equipos, formación de grupos base e investigación inicial con lecturas acordes a cada pedagogía activa. – <i>Feedback</i> de cada informe grupal a través de <i>Google Drive</i>.
Sesión 2 (asíncrona) Gran Grupo	1 h 20"	P1, P2, P3, P4	<ul style="list-style-type: none"> – Investigación por equipos para dar respuesta a un breve guion común. – Grupos de expertos de cada pedagogía e intercambio de información entre equipos. – Acuerdos sobre los recursos para el museo.
Sesión 3 (presencial) Subgrupos A, B y C	4 h	P1, P2, P3, P4	<ul style="list-style-type: none"> – Museo interactivo y cooperativo (exposición y experimentación de materiales sobre cada pedagogía). – Coevaluación constructiva grupal de cada «stand». – Instagram de clase para transferir el conocimiento a otros profesionales de la educación.
Sesión 4 (asíncrona) Gran Grupo	1 h 20"	P1, P2, P3, P4	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración proyecto/informe final y acompañamiento grupal a través de salas por <i>BlackBoard Collaborate Ultra</i> y <i>Google Drive</i>. – <i>Padlet</i> sobre propuestas de mejora.

Cuestionario inicial-final

Los modelos mentales del alumnado se explorarán a través de un cuestionario inicial/final de *Google Forms* que contiene cuestiones abiertas conectadas con la realidad y extraídas de los problemas planteados en el mapa de contenidos (Rivero y Porlán, 2017). Este, además, incluye una pregunta más global y abierta para que cada persona pueda expresar cualquier otro aspecto que ayude a reajustar el diseño del CIMA.



- ¿Qué recuerdos tengo de mi infancia sobre la exclusión?, ¿por qué creo que se produjo esa exclusión?, ¿cómo se podía haber evitado?
- ¿Cómo puedo organizar el ambiente de aprendizaje para que sea inclusivo?
- ¿Qué vínculos debo establecer con el alumnado para que todos tengan cabida?
- ¿Qué recursos puedo utilizar en mi clase para que sea inclusiva?
- ¿Qué actividades me permiten acoger a la diversidad del aula?
- Añade cualquier otro aspecto que consideres importante o te apetezca para este centro de interés que acaba de empezar/finalizar.

Evaluar a cada estudiante únicamente en función de las respuestas iniciales y finales del cuestionario sería incoherente con la teoría proclamada y al uso que defiende. Por dichas razones y, más aún, por la idiosincrasia de la asignatura, la evaluación será continua y formativa.

Por un lado, se construirán *escaleras de aprendizaje* que ayudarán a valorar si los aprendizajes adquiridos han sido relevantes. Por otra parte, se utilizarán otras herramientas y técnicas como el *diario docente*, el *diario del alumnado*, la *observación participante* (siendo una más en el aula y participando en la experimentación del museo) y *no participante* (acompañamiento en los equipos) la *grabación de las sesiones asíncronas y síncronas*, *fotografías* y el *proyecto/informe final grupal*.

Aplicación del CIMA

Relato resumido de las sesiones

Sesión 1: Las experiencias excluyentes como punto de partida

El cuestionario de Google Forms estaba disponible en la Enseñanza Virtual (EV) unos días antes de llegar a clase. De este modo, el alumnado tuvo la oportunidad de realizarlo y pensar acerca las cuestiones. Esto también me permitió analizar las respuestas que cada estudiante había dado, ser flexible y ajustar esta primera sesión a sus necesidades e intereses.

Cada subgrupo con su idiosincrasia, pero en los tres se prolongó el debate más tiempo del estimado. Considero que es un punto fuerte del CIMA, dado que se tejieron momentos de reflexión y apoyo en cuanto a las experiencias excluyentes vividas. Esto sirvió como base para comprender el porqué de las pedagogías activas en la infancia. Algunas personas desvelaron que conocían a otras que habían sufrido durante su paso por la escuela, pero otras se sintieron tan cómodas que decidieron hablar de su experiencia personal. Asimismo, el hecho de participar como una más en el debate también fue relevante y ayudó a que poco a poco fluyeran más opiniones.



Por otro lado, la puesta en común por equipos del espacio «aula ideal» a través de la técnica del *folio giratorio* unida a portavoces fue valorada, significativa y divertida para el alumnado. Escucharon con atención y apreciaron como las ideas de los otros equipos, al mismo tiempo mejoraban las propias. El espacio que ocupaba el profesorado y el alcance de los recursos sobresalieron y poco a poco interiorizaron como su disposición puede favorecer o ser una barrera para la participación.

Por último, como *Reggio Emilia* era una de las pedagogías que menos conocían, dediqué una pequeña parte de la clase a su explicación de manera interactiva. En cuanto a la organización de la dinámica a seguir en el grupo de expertos, esta estaba disponible en la EV y acordamos resolver dudas en la próxima sesión. No obstante, se respondieron diversas consultas vía email y llamadas telefónicas con la delegada del grupo.

Sesión 2: Aterrizaje y familiarización con la dinámica a seguir

La sesión virtual en gran grupo fue esencial para conseguir que el alumnado interiorizara la dinámica de trabajo. El día anterior me hizo reflexionar que era preciso ofrecer un mayor andamiaje de cara a que sus resultados fueran exitosos. Por tanto, repasamos aquello que aprendimos sobre Reggio Emilia y mostré las ideas más fundamentales de cada pedagogía partiendo de sus ideas previas, originando un debate y exponiendo vídeos de experiencias reales. De este modo, aprecié que accedían a la lectura de cada artículo con una actitud más positiva.

Esta sesión también se prolongó en el tiempo, dado que el alumnado precisaba indicaciones constantes para que la técnica cooperativa se aplicara correctamente. Al principio sintieron perplejidad cuando averiguaron que la calidad de su trabajo no dependía exclusivamente de su grupo de referencia (base), sino de otras personas de la clase al formar los grupos de expertos. Esto fue realmente beneficioso para su autonomía y acogido por su parte cuando reflexionamos sobre la realidad escolar y la aplicación que tenía en su profesión.

Sesión 3: Vivenciando el museo interactivo

Esta experiencia fue emocionante, relevante y práctica. Recuerdo como el alumnado entraba a clase con entusiasmo y alegría para aprender de sus iguales con bolsas repletas de materiales. Cada equipo comenzó a montar su stand como mejor pudo y una vez instalados, se distribuyeron por los demás. De esta manera, siempre había como mínimo dos responsables en cada stand. El rol que asumieron fue de expertos en una pedagogía en concreto y, a la vez, de niños y niñas de infantil en cuanto a la experimentación que hacían de los propios recursos de otros. El aprendizaje de cada



pedagogía se maximizó en grupo. En este caso, no era yo quien iba explicando, sino que la responsabilidad estaba en cada equipo (figura 3).



Figura 3. Estudiantes explicando y manipulando materiales de la pedagogía *Reggio Emilia*.

Se sorprendieron de cuánto podían hacer en tan poco tiempo. Esto es algo que sería recomendable mejorar, ya que hubiera sido conveniente ampliar una semana más de cara a una elaboración más pausada de sus materiales. Por otra parte, debido a la situación sobrevenida de la pandemia, algunos estudiantes permanecieron en casa. Esto se resolvió rápidamente, dado que cada estudiante tuvo que entregar previamente un vídeo narrando cómo iba a ser su stand. Por otro lado, estuvo virtualmente siguiendo la sesión y participando a través de Blackboard Collaborate.

En esta sesión también fui consciente de la relevancia de escuchar al alumnado. Tras finalizar esta práctica tenían un examen. Por ello, decidí no agobiarles con la autoevaluación y coevaluación, sino que disfrutaran de la experiencia y discutieran en pequeños grupos sobre los materiales. En lugar de realizar la evaluación en el mismo momento, pedí que hicieran esto fuera del horario lectivo y con una fecha límite a través del foro de la EV donde se pudieron nutrir de la experiencia de los tres subgrupos.

Sesión 4: Repensamos y transferimos aquello que hemos puesto en práctica

Esta última sesión se reajustó para un aprendizaje autónomo por parte de cada equipo en el foro (autoevaluación y coevaluación), la subida de su recurso a Instagram (@educandoenilusion) y asesoramiento acerca del informe final a través de Google Drive y encuentros por Blackboard Collaborate. Respecto a la cuenta de Instagram accesible para todos y como banco de recursos didácticos, esta fue creada por la delegada del grupo que se ofreció voluntaria y el nombre de la misma fue por votación de toda la clase a través de *Doodle* y a partir de las propuestas escritas en *Google*



Forms. Dada la repercusión que podía tener esta cuenta en el cambio de mirada y prácticas de otros profesionales de la educación, se acordó mantenerla para futuras clases y cursos.

Cerramos esta sesión acordando realizar el Padlet colaborativo de evaluación docente sobre aspectos a mejorar y ampliando el plazo de entrega del proyecto final grupal. Comprendí que cuando el alumnado demanda más tiempo no es por gusto, sino por responsabilidad y ganas de realizar un buen trabajo en la asignatura.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación en lugar de considerarse como una tarea de control externa y meramente burocrática se concibe en este CIMA como un *proceso de intercambio, comprensión y búsqueda de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a dos voces* (alumnado y docente). Se trata de analizar y repensar el tipo de actividades, materiales, metodologías y relaciones que se han establecido en el aula universitaria (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012). Para alcanzar una evaluación inclusiva, entre pares, formativa y democrática, a partir de múltiples técnicas, instrumentos y recursos se han tejido tres momentos: inicial, continua y final (tabla 2).

Tabla 2. Tipos de evaluación

Inicial	Continua	Final
Cuestionario <i>Google Forms</i> : Qué esperas y quieres aprender en la asignatura	Diarios individuales con formato libre y <i>feedback</i> cualitativo	Cuestionario final de <i>Google Forms</i> : Ideas finales, modelos mentales y expectativas
Cuestionario inicial de <i>Google Forms</i> : Ideas previas, modelos mentales y expectativas	Foros de la EV: Autoevaluación y coevaluación	Informe/proyecto grupal (investigación, mapa y producto final)
Asambleas en el aula sobre situaciones escolares excluyentes	Tutorías grupales e individuales (correo electrónico y Blackboard Collaborate)	Foros de la EV: Autoevaluación y coevaluación
Diseño de la organización ideal de aula inclusiva por equipos (folio giratorio)	Seguimiento del informe/proyecto a través de Google Docs	Tabla de evolución de niveles
	Observación participante y no participante	Diarios individuales con formato libre y <i>feedback</i> cualitativo
	Puesta en práctica del museo interactivo: escena y producto	Cuenta de Instagram y difusión



A continuación, se muestran, a modo de ejemplo, dos escaleras de aprendizaje (figuras 4 y 5) extraídas mediante el problema 2 y 4 del cuestionario de ideas previas y finales. Se han seleccionado estas dos debido al límite de espacio permitido en el capítulo y la significatividad que ambas poseen para la formación inicial. En cuanto al alumnado, de 64 estudiantes, 55 respondieron el cuestionario inicial (subgrupo A=27,3%, subgrupo B=40%, subgrupo C=32,7%) y 38 el cuestionario final (subgrupo A=31,6%, subgrupo B=41,2%, subgrupo C=26,3%). Además, 4 estudiantes confundieron los seudónimos de los cuestionarios. Por este motivo únicamente se representan en las escaleras y la tabla de evolución un total de 34 estudiantes.

2. ¿Cómo puedo organizar el ambiente de aprendizaje para que sea inclusivo?



Figura 4. Escalera de aprendizaje del problema 2.

4. ¿Qué recursos puedo utilizar en mi clase para que sea inclusiva?



Figura 5. Escalera de aprendizaje del problema 4.



En las figuras 4 y 5 se aprecia que el alumnado tenía una *visión médica* sobre cómo organizar el aula para dar respuesta a la diversidad. Entendían que los elementos del currículo (espacios, tiempos, materiales...) debían modificarse para personas determinadas, aunque también algunos apuntaron que había que partir de las necesidades e intereses del grupo-clase. Asimismo, una gran mayoría percibía que el aula sería inclusiva solo con el hecho de crear actividades en grupo y flexibilizar los tiempos.

Tras la lectura de los documentos, la indagación y experimentación en equipo, así como la puesta en práctica del museo interactivo, se desprendieron de esta perspectiva y comprendieron que hay que utilizar metodologías activas y recursos sumamente variados que posibiliten el acceso y la participación general, es decir, que no solo estén adaptados para una persona o colectivo concreto, sino que sean beneficiosos y respetuosos para toda la infancia desde el principio.

En la tabla 3 se visualiza un avance considerable en las ideas de cada estudiante fruto de la vivencia, materialización y conexión personal de los contenidos. Por estos motivos, sobresalen peldaños de un nivel y dos de progresión, mientras otros avanzaron tres niveles habiéndose situado antes en el primero.

Evaluación del CIMA puesto en práctica

Cuestiones a mantener y cambios a introducir para un futuro Ciclo de Mejora

Para ayudar a que el alumnado pueda aprender más y mejor en las próximas clases, así como desarrollar futuros CIMAs efectivos, me basé en el diario individual que cada estudiante iba construyendo a lo largo de la asignatura. Aquí pude explorar su lado más personal e íntimo, aquello que demandaba en las clases, su visión de las mismas y qué asuntos quedaban pendientes. Este diario se elaboraba con formato libre (texto, audio, vídeo, Prezzi, Genially, Power Point, podcast...) y teniendo como guía las siguientes preguntas: *¿qué hemos hecho?, ¿por qué crees que hemos hecho esto?, ¿cómo te has sentido?, ¿por qué?, ¿cómo mejorarías la sesión?, ¿por qué?, ¿con qué te quedas para tu futura labor docente?, ¿por qué?*

Asimismo, el diario docente, los correos electrónicos, las llamadas telefónicas, las videollamadas, los cuestionarios de *Google Forms* sobre las expectativas de la asignatura y su valoración, los debates continuos en las clases, así como un mural colaborativo de Padlet sobre qué ha gustado más, qué menos, qué cambiarías y comentario libre (https://padlet.com/inmaculadaorozco_/78i0fdqsoi3r5bcz) facilitó el planteamiento de aquellas cuestiones a mantener y cambios a introducir (tabla 4).



Tabla 3. Cuadro de la evolución de cada estudiante en los problemas 2 y 4

Estudiante	P2		P4	
	Pre	Post	Pre	Post
1	N2	N4	N1	N2
2	N2	N3	N1	N3
3	N2	N4	N1	N3
4	N2	N3	N2	N4
5	N1	N3	N2	N3
6	N2	N3	N2	N3
7	N3	N4	N3	N4
8	N3	N4	N3	N4
9	N3	N4	N1	N3
10	N2	N3	N2	N4
11	N3	N4	N2	N3
12	N3	N4	N3	N4
13	N2	N3	N2	N3
14	N3	N4	N3	N4
15	N2	N4	N2	N4
16	N1	N3	N3	N3
17	N2	N4	N2	N4
18	N3	N4	N3	N4
19	N3	N4	N2	N4
20	N1	N4	N3	N4
21	N1	N3	N3	N3
22	N3	N4	N3	N3
23	N2	N3	N3	N4
24	N2	N4	N3	N4
25	N3	N4	N2	N4
26	N3	N3	N2	N3
27	N3	N3	N3	N4
28	N3	N4	N3	N4
29	N1	N2	N1	N4
30	N1	N2	N1	N3
31	N2	N4	N1	N4
32	N3	N3	N3	N3
33	N3	N4	N3	N4
34	N3	N3	N2	N4

1 Nivel 2 Niveles 3 Niveles Estable



Tabla 4. Autoevaluación del CIMA

Cuestiones a mantener	Cambios a introducir
Contenidos relevantes y aplicables a la profesión que parten de experiencias personales	Gestión del tiempo y mayor duración de la experiencia
Cuestionarios para explorar las expectativas e ideas previas/finales de la asignatura, qué y cómo quieren aprender y recibir la evaluación	Visita a centros educativos y comprobación de recursos con niños y niñas de la etapa
Materialización la teoría en productos a partir de la indagación por equipos (museos, talleres...)	Espacios más amplios y abiertos para «contagiar» a la comunidad universitaria
Diario individual (formato libre)	Diario grupal de clase rotativo que sirva como sostén individual
Coevaluación y autoevaluación de las actividades	
Transferencia del conocimiento a través de redes sociales	

Principios Didácticos y aspectos de la experiencia que se pretenden incorporar a toda la práctica docente habitual

Las experiencias prácticas de enseñanza que he vivenciado con el alumnado representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar (Marcelo, 2020). De ella, se desprenden ciertos Principios Didácticos y aspectos que deseo continuar introduciendo en mi praxis cotidiana:

- *Coherencia entre el dicho y el hecho.* No puede haber un abismo entre la teoría y aquello que hacemos en clase. Por ejemplo, si hablamos de la importancia de cuidar los afectos en la educación, debemos dedicar momentos a abordar las emociones en el aula universitaria.
- *Expectativas altas para todo el alumnado y confianza en el éxito grupal.* Cuando se origina un ambiente amable, realmente cooperativo y centrado en las personas el aprendizaje es mayor y más duradero.
- *La evaluación tiene que ser formativa y nunca una lucha de poder y control.* Relacionar la motivación y actitud del alumnado en la asignatura con los recursos, las metodologías, los tiempos y las posibilidades que se han ofrecido.
- *Oportunidades múltiples de elección sobre cómo se demuestra aquello que se aprende.* En palabras de Bain (2007), crear experiencias de aprendizaje diversas. Si obviamos en el currículo que todas las personas aprenden de manera distinta, nunca sabremos cuánto han aprendido.



- *Flexibilización en los tiempos de entrega y escucha de las necesidades del alumnado.* La mayoría de las veces, la demanda de más tiempo se origina por el compromiso con la asignatura y no por comodidad.
- *El alumnado aprende haciendo, dialogando y recibiendo retroalimentación de sus intentos* (tanto de sus iguales como por parte del docente).
- *El ambiente de aprendizaje como taller y desarrollo profesional docente.* En otros términos, perseguir que el estudiantado alcance competencias útiles para el ejercicio de su profesión.

«Lo que más me ha gustado es aprender de forma práctica los conceptos teóricos dados en clase, ya que gracias al museo interactivo hemos podido disfrutar conociendo más a fondo las metodologías inclusivas y hemos aprendido mucho de cara a nuestro futuro».

«Lo que más me ha gustado ha sido poder sentirme tan cerca de ser maestra de infantil y por medio de nuevas pedagogías y metodologías hemos aprendido distintas formas de enseñanza. Además, al presentarle tu pedagogía a las demás compañeras muestras y explicas lo que has aprendido y aprendes aún más».

(Narrativas de estudiantes extraídas de Padlet sobre aquello que más ha gustado)

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, N., Navas, M., y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 27-39. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/661723>.
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán, *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Marcelo, C. (2020). La formación del profesorado universitario. Una mirada personal a las contribuciones de Miguel Zabalza. En F. Trillo (Coord.), *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 144-157). Madrid: Narcea.
- Orozco, I. (2021). Diseño Universal y Paisajes de Aprendizaje en el Grado de Educación Primaria. Pautas para una práctica docente inclusiva. En R. Porlán, E. Navarro y A. F. Villarejo (Coord.), *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2020. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 3184-3204). Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Orozco, I. (2020). Aprendizaje Cooperativo en el Grado en Educación Infantil. Estrategias para su aplicación en el aula. En R. Porlán y E. Navarro (Coord.), *Ciclos de Mejora en el Aula – Año 2019: Experiencias de innovación docente en la Universidad de Sevilla* (pp. 246-267). Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-92). Madrid: Ediciones Morata.

