

Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría

Collaboratively reflecting on practice to build up theory

Pilar Aristizabal Llorente, María Teresa Vizcarra Morales, Ana Luisa López-Vélez,

Rakel Gamito Gomez, ESPAÑA

RESUMEN

Este trabajo pretendió acompañar en el proceso de adecuación del Proyecto Educativo de la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz al realizar un proceso de adaptación de sus proyectos educativos a los marcos legales actuales y consensuar una visión pedagógica compartida para la Red. Para ello, el grupo de investigación educativa IkHezi optó por desplegar procesos reflexivos y colaborativos dirigidos a recopilar y poner en valor las aportaciones y las percepciones del equipo educativo formado por 90 educadoras y directoras, y del personal técnico del Servicio de Educación. Mediante la utilización de herramientas de reflexión colegiada y de narrativas personales y colectivas, se rescató y se puso en valor el conocimiento pedagógico generado a lo largo de los años y se identificaron los elementos claves del Proyecto Educativo y sus necesidades. El proceso y los recursos de reflexión colaborativa aquí descritos han creado conocimiento válido para asentar las bases de un Proyecto Educativo consensuado y, a su vez, modelar la seña de identidad grupal de la Red. Los resultados describen las acciones puestas en marcha y recogen el conocimiento pedagógico generado en la Red, constatando el valor de los procesos narrativo-reflexivos para generar conocimiento y modelar la seña de identidad grupal del colectivo.

Palabras clave: Investigación-Acción, Formación Profesorado, Colaboración, Educación Infantil

ABSTRACT

The aim of this work was to accompany the members of the Network of Municipal Children's Schools of

Vitoria-Gasteiz in the process of adapting their Educational Project to the current legal frameworks and to agree on a shared pedagogical vision. With this purpose in mind, the IkHezi educational research team developed reflective and collaborative processes aiming to compile and recognise the worth of the contributions and perceptions of the educational team, formed by 90 educators and directors, and the technical staff of the Educational Service of the Council. By using collegial reflection tools and personal and group narratives, it aimed to recover and recognize the pedagogical knowledge generated throughout the educators' years of experience. It was also useful to identify the key elements and the needs of the Educational Project (EP). In this article, the collective reflective processes carried out and the tools used are described. They helped to create valid knowledge where the basis for an agreed EP were established, as well as, the identity signal of the Network took form. The results describe the actions implemented and collect the pedagogical knowledge generated in the Network, which confirms the value of the narrative-reflective processes to generate knowledge and shape the group identity of the collective.

Keywords: Action Research, Teacher Education, Collaboration, Early Childhood Education

INTRODUCCIÓN

En 1979, tras la dictadura franquista con los primeros ayuntamientos democráticos, el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz apostó por una Educación Infantil de calidad, creando las tres primeras Escuelas Infantiles públicas de la ciudad. En 1984 se creó el Instituto Municipal de Educación, que coordinaba el funciona-

miento de la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (Álava), en adelante REIMU.

La REIMU cuenta con una andadura de más de 40 años de experiencia en la ciudad. Desde sus inicios, fue pionera a nivel nacional por ofrecer una respuesta educativa a niñas y niños de 0 a 3 años. Actualmente, cuenta con 5 escuelas situadas en diferentes barrios de la ciudad y alrededor de 90 educadoras y educadores que atienden a más de 380 niños y niñas de 0 a 3 años.

El proceso formativo y la investigación que aquí se presentan surgen a propuesta del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz con el fin de actualizar el Proyecto Educativo (PE) de la Red, considerando que el que estaba vigente se había quedado obsoleto. El futuro PE debía responder al nuevo marco legal educativo de la Comunidad Autónoma Vasca, Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2016) y, a su vez, generar una visión pedagógica propia y una práctica educativa común. Es decir, se querían establecer las señas de identidad de la Red, poniendo en valor todo el bagaje educativo acumulado en su recorrido.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La práctica educativa en la primera infancia

La responsabilidad de los sistemas educativos es atender a las personas menores de edad por ser las más vulnerables del sistema (Delors et al., 1996). Por ello, “son muchos los organismos internacionales que han subrayado la importancia de que los gobiernos desarrollen políticas a favor de la Educación Infantil” (Peñalver, 2009, p. 9). Así, el informe de UNICEF (Adamson, 2008) sobre el cuidado infantil, destaca que los cuidados en la primera infancia son la mejor arma frente a las desigualdades sociales, garantizando un acompañamiento de calidad y las mejores condiciones físicas y humanas para su desarrollo (Herrán, 2014).

En ese sentido, el último marco legislativo que regula esta etapa en la Comunidad Autónoma del País Vasco recoge que “la persona educadora ha de proporcionar un marco de referencia estable y afectivo, en el que niños y niñas se sientan escuchadas; que les ayude a adquirir los hábitos sociales referidos a la satisfacción y regulación de las propias necesidades y deseos y, a su vez, a desarrollar al máximo sus propias posibilidades” (Gobierno Vasco, 2016, p. anexo, pt. 1.1.).

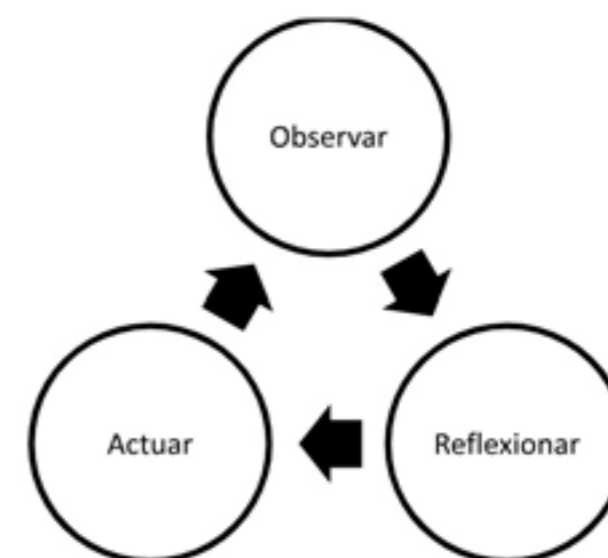
Sin embargo, la investigación sobre la primera infancia no es muy abundante y el primer ciclo de infan-

til es, probablemente, la etapa educativa que menos se ha estudiado (Tresserras, 2017). Aunque el interés que despierta va en aumento, aún queda mucho por hacer, como, por ejemplo, estudiar las políticas educativas y los marcos legales vigentes o escuchar las necesidades reales de esta etapa y de las personas que se encargan de su formación (Rayna & Laevers, 2011; Trevarthen, 2011), ya que estas constituyen un elemento fundamental en la conquista de una mayor calidad de la educación. La complejidad y la rapidez de los cambios en el siglo XXI requieren desarrollar más la capacidad para crear, manejar, difundir e innovar en la producción de conocimiento (Pérez-Gómez, 2010). Reinventarse en la labor docente posibilitará una verdadera innovación (Tresserras, 2017) y, para ello, es imprescindible desplegar procesos de formación participativos que fortalezcan las destrezas sociales y las teorías pedagógicas, y de ahí que este trabajo se apoye en muchas de las estrategias propias de la investigación-acción (I/A).

La Investigación-Acción: una oportunidad para reflexionar, construir y transformar

La I/A es concebida como una metodología o, incluso, un paradigma de investigación a través de la implicación de las personas en la investigación de manera equitativa (Fals Borda, 2011; Reason, 1994). Para Pérez (2014, p. 151), “es un compromiso moral y ético con la práctica educativa”, ya que busca respuestas prácticas a los problemas diarios mediante la reflexión conjunta, con el fin de mejorar la realidad de los centros y del sistema educativo en su conjunto (Elliot, 2000; Kemmis & McTaggart, 1988).

La espiral introspectiva base de la I/A es: observar-reflexionar-actuar (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1999; Kolb, 2015; Lewin, 1946) (figura 1). Ello implica observar, recopilar y registrar evidencias sobre la práctica que permitan a las personas implicadas analizarla y reflexionar sobre ella (Kemmis & McTaggart, 1988). Al hablar de investigación-reflexión-acción existe cierto consenso en que es un proceso de «resolución de problemas», que conduce a una «toma de conciencia» y que permite generar «nuevos conocimientos» profesionales que servirán para revisar las teorías y prácticas iniciales y que estarán sujetos a futuras revisiones (García-Pérez, Mena, & Sánchez, 2011). Dicho proceso empodera a las personas participantes, ya que contribuye al conocimiento sobre las creencias y valores tanto personales como grupales (Park, 2001). Asimismo, la I/A también puede pro-



Fuente: elaboración propia basada en Lewin, 1946.
Figura 1. Ciclo de la Investigación-Acción

mover la capacidad de toma de decisiones y la autonomía de sus participantes (Dyer, 2000; 2014; Sanger, 2001; Somekh, 2003; Walker, 2005).

En el presente estudio se dan algunos de los rasgos de la I/A destacados por Kemmis y McTaggart (1988). Ha sido planteado de forma participativa, ya que “si las prácticas están constituidas en la interacción social entre las personas, cambiar las prácticas es un proceso social” (Kemmis & McTaggart, 2013, p. 369). Se busca la conexión entre personas expertas en el mundo de la investigación y aquellas expertas en el desarrollo práctico de la educación, para implicarlas en un trabajo colaborativo de análisis y resolución de problemas (Sancho, Hernández, Montero, De Pablos, Rivas, & Ocaña, 2020).

Es decir, la I/A se visualiza como un proceso social de aprendizaje colaborativo (Kemmis & McTaggart, 2013), donde la investigación está directamente conectada a la acción y la intención de las personas que participan es mejorar sus propias prácticas (Pryor, 1998; Torrance & Pryor, 2013) y, si es posible, la situación de la comunidad y de las personas que la componen (Elliot, 2000, 2010; Gustavsen, 2001). Es decir, intenta promover una nueva actitud con respecto a las prácticas educativas desempeñadas (Armstrong & Moore, 2004), tal y como requería la construcción del nuevo PE de la REIMU de Vitoria-Gasteiz.

La participación social en el proyecto, asimismo, puede transformar la identidad individual de las personas involucradas (Biott, 1996; Day, 2004; Hong, Day, & Greene, 2018) y, a su vez, permite modelar la

construcción de una identidad colectiva (Park, 2001). De este modo, la aplicación de la I/A permitía a la comunidad educativa protagonista del proyecto responder a su necesidad de crear una nueva seña de identidad compartida por el grupo de educadoras de la Red.

A través de la I/A se pretende no sólo contribuir a cambiar la práctica, sino también producir conocimiento teórico válido. De esta forma, las aportaciones pedagógicas y las percepciones de las educadoras respecto a su práctica profesional se pusieron en valor y sirvieron como base de conocimiento teórico para la elaboración de un documento base sobre el que construir un PE activo y avalado por 40 años de andadura educativa.

OBJETIVOS

Por todo lo anterior, el grupo de IkHezi abordó el proyecto como una oportunidad para recoger el conocimiento pedagógico consolidado por la experiencia profesional de los años en activo de la REIMU en el ciclo 0-3. A lo largo de este artículo se describen y valoran las herramientas utilizadas para favorecer los procesos participativos y la reflexión colaborativa con el fin de:

- Aflorar y poner en valor el conocimiento pedagógico adquirido por las educadoras de la REIMU de Vitoria-Gasteiz a lo largo de su experiencia profesional.

- Recopilar las aportaciones y las necesidades detectadas, crear vínculos y acordar maneras de hacer y, así, construir un nuevo PE consensuado y mejorar la práctica educativa.
- Mejorar la percepción de un período de edad olvidado y muy poco reconocido socialmente, pero de vital importancia para el desarrollo de las personas, mediante los recursos participativos y reflexivos aquí descritos.

METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN EN ESTE PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

Para desarrollar este trabajo, el Servicio de Educación acudió al grupo de investigación interdisciplinar IkHezi (Investigación Educativa) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), compuesto por 10 investigadoras. Tomando en consideración la gran experiencia personal y profesional del colectivo de educadoras participante, se adoptó un modelo reflexivo que permitiera superar el punto de vista técnico (Schön, 1992). Por ello, se planteó una formación práctico-teórica (Imbernón, 2007), o en palabras de Kemmis y McTaggart (2013, p. 376), una “práctica teorizante”, unida al proyecto de construcción del PE. Es decir, una construcción teórica apoyada en el quehacer cotidiano de las profesionales que partiera de la reflexión sobre la práctica (Imbernón, 2007), ya que “en educación, la práctica es el objeto de la teoría” (Pallarés, 2018, p. 128). Para Imbernón (2012), este tipo de investigación permite desarrollar procesos formativos, comunicativos, de elaboración de proyectos, etc., reflexionando sobre la práctica docente innovadora en el aula, sea esta individual o colectiva.

Así, la reflexión práctico-teórica fue el motor de la participación de las personas interesadas en la formación y en la toma de decisiones que les concernían, ya que,

El desarrollo armónico y coherente del pensamiento práctico requiere de procesos permanentes de investigación-acción, de práctica y reflexión, de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos (Pérez-Gómez, 2010, p. 97).

Este tipo de investigación se caracteriza por el hecho de que quienes participan aparecen de forma

conjunta en narrativas de múltiples voces, multivocales, (Cortes et al. 2020), abordando narrativas personales y autobiográficas de interés para dichas voces, en distintos formatos individuales y colaborativos, dentro de un contexto social y cultural.

En nuestro caso, se contó con la participación e implicación de todas las educadoras de la REIMU, un total de 102 profesionales (90 educadoras y 12 personas técnicas), junto con todas las investigadoras del grupo IkHezi, colaborando con el objetivo de construir un nuevo borrador del PE, mediante un proceso sistemático de aprendizaje que fue de la práctica a la teoría, es decir, un proceso en el que se llevó a las personas participantes a teorizar sobre su práctica, registrando las producciones pedagógicas, las experiencias innovadoras y los acontecimientos cotidianos para que no se perdiesen en el camino (Orozco, 2017). De esta manera, durante todo el proceso de I/A colaborativa las personas participantes fueron, al mismo tiempo, co-investigadoras y co-participes de investigación (Gergen & Gergen, 2014; Heron & Reason, 2001; Reason, 1994).

Al compartir las narrativas personales y grupales se pretendía que los y las educadoras infantiles realizaran una reflexión crítica sobre sus propias creencias, su propia identidad educadora, su pedagogía y sus prácticas educativas (Ash & Clayton, 2009; Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez, & Cortés-González, 2020), y compartirlas con el resto de participantes para lograr, de esta manera, profundizar en estos temas. La dificultad y el reto consistió en discernir si esas aportaciones eran pertinentes para el proyecto y contribuían a construir un conocimiento relevante para el profesorado (Pallarés, 2018).

El proceso que se describe en este trabajo se puso en marcha entre enero de 2017 y abril de 2018, partiendo de acciones de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo en las Escuelas Infantiles participantes. La investigación-acción se desarrolló en seminarios colaborativos de formación (Rekalde et al., 2011) y la recopilación de las aportaciones y las necesidades percibidas por el equipo educador se realizó mediante diferentes dinámicas y estrategias de reflexión colaborativa.

Para seleccionar las estrategias adecuadas es necesaria una buena formación teórica y un buen conocimiento de las dinámicas de participación social por parte del grupo de investigación (Sigalat, Calvo, roig, Buitrago, 2019). La aplicación de técnicas de investigación social adecuadas, permite analizar tanto los problemas sentidos por el colectivo participante

como las relaciones entre las personas, para establecer prioridades sobre los temas a tratar en las diferentes sesiones de reflexión colectiva. En estas sesiones se aplicaron diversas técnicas señaladas por Gutiérrez (2019), como el World Café, o el DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades).

También se utilizaron fotografías tomadas o aportadas por las personas participantes que contenían elementos significativos relacionados con su contexto social, estando su uso actualmente extendido en la investigación de las ciencias sociales (Poveda et al., 2018). Las fotografías tienen la fuerza de capturar una imagen, siendo útiles para obtener perspectivas locales sobre la vida cotidiana, incluyendo un sentido del contexto, del ambiente o el estado de ánimo de un momento determinado, que son difíciles de capturar exclusivamente a través del discurso o del texto escrito (Kolb, 2008; Poveda, Matsumoto, Morgade, Alonso, 2018).

El trabajo con fotografías resultó interesante ya que, mediante las narrativas creadas a partir de las fotografías aportadas por las personas participantes, se hicieron visibles los entornos culturales y sociales locales mostrando sus perspectivas relacionadas con la temática de investigación y sus experiencias y entendimientos del contexto (Cortés, Leite, Prados, González, 2020; Kolb, 2008).

Durante todo el proceso de I/A participativa, el equipo de investigación, además de encargarse de guiar cada sesión, estableció pautas de recogida de evidencias, que sirvieron para alimentar la reflexión de las sesiones posteriores. Ello implicó recopilar y analizar los juicios propios de las educadoras, así como las reacciones e impresiones en torno a lo que ocurría en las sesiones. Las evidencias se registraron a través de:

- Recopilación de las narrativas individuales y grupales elaboradas en cada una de las dinámicas.
- Notas de campo registradas en las sesiones grupales y las puestas en común.
- Reconstrucción de las sesiones.
- Grabaciones de audio de las dinámicas y las puestas en común.
- Fotografías tomadas a lo largo de las sesiones.

En los siguientes apartados se describe el uso que se realizó de dichas estrategias a lo largo del proceso de investigación.

FASES DE DESARROLLO DEL PROYECTO Y RESULTADOS: RELATO DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Tal y como se ha indicado, en este proyecto de investigación el foco estuvo puesto en recoger, a través de las narrativas personales y grupales, las aportaciones y las necesidades de las Escuelas Infantiles de cara a la realización de un PE propio, consensuado por toda la comunidad educativa. Para ello, los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión planteados, estuvieron relacionados con los ejes que se definieron para el PE.

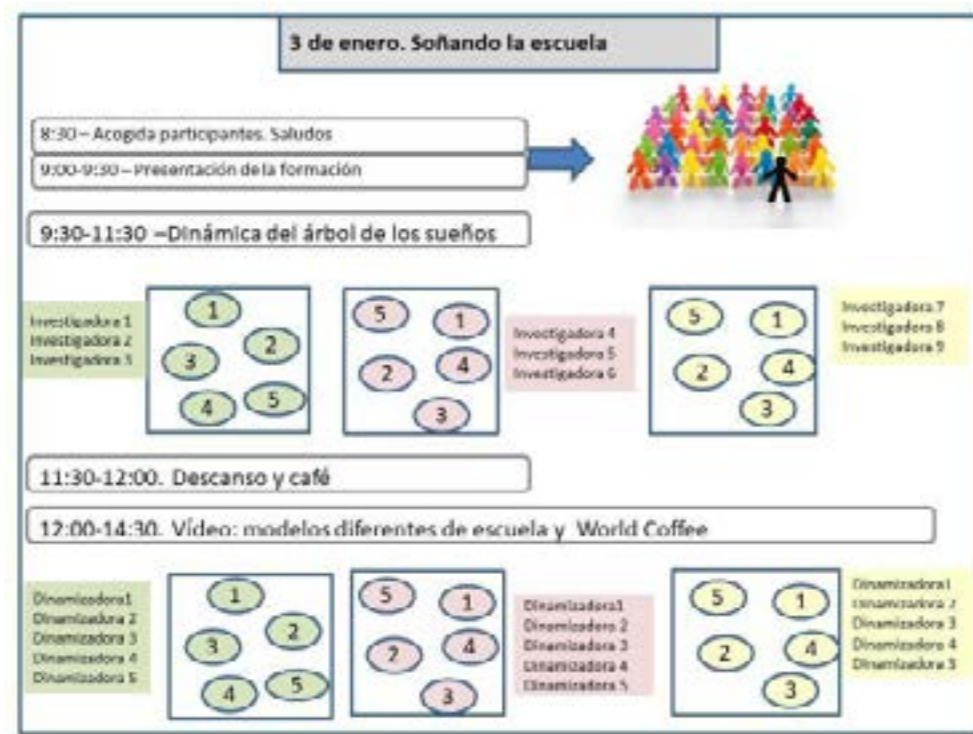
La fase previa fue la planificación del proyecto junto con el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y las directoras de las escuelas de la REIMU. Se recogieron sus intereses y necesidades en relación al PE, cómo lo percibían y qué desearían mantener o cambiar, ya que, para identificar las áreas de mejora de la realidad educativa se requería la participación de las personas que están a pie de aula (Sancho et al., 2020).

En esta fase, una vez identificado el problema, se analizaron los planes anuales de las escuelas para detectar las necesidades prioritarias planteadas, así como los aspectos comunes y aquellos otros que resultaban problemáticos.

Otro aspecto importante para la planificación fue la búsqueda de información sobre las temáticas en las que se deseaba profundizar. Para ello, fue necesario definir cuáles eran los referentes en los que nos queríamos apoyar y hacer una revisión documental y/o bibliográfica. Dicha revisión fue esencial para plantear la acción, ya que en la I/A la reflexión recae principalmente sobre la acción, que, en este caso, supuso la puesta en marcha de un proceso reflexivo sobre la práctica planteado en cuatro fases:

La *primera* fase se realizó los días 3, 4 y 5 de enero de 2017. Durante esos días se llevaron a cabo tres sesiones de reflexión-acción de seis horas y media cada una, donde la comunidad educativa de la REIMU fue, sin duda, la protagonista principal, en particular las 90 educadoras y 5 directoras de las 5 escuelas que forman la Red, bajo la coordinación del grupo de investigación IkHezi y la supervisión de 7 personas técnicas del Servicio de Educación del ayuntamiento. El objetivo de esta fase fue dar inicio al proceso participativo de formación y reflexión colaborativa.

Además de presentar el PE existente en aquel mo-



Fuente: Grupo IkHez
Figura 2. Organización de la 1ª jornada: Soñando la escuela.

mento, se debatió sobre lo que entendemos por PE y el sentido que se le da al mismo. Se recogieron los ejes emergentes del futuro PE sobre los que trabajar y se detectaron aspectos problemáticos de la realidad de las escuelas que debían ser abordados.

En este apartado se describen las dinámicas y estrategias utilizadas en la primera fase del proyecto para orientar la reflexión-acción colaborativa entre las educadoras, directoras y personal técnico del ayuntamiento. 10 investigadoras del grupo de investigación IkHezi dinamizaron las sesiones y registraron evidencias de todo el proceso. A continuación, se exponen las dinámicas desarrolladas a lo largo de las tres jornadas.

1er día: Soñando la escuela. Se invitó a las educadoras a que soñaran la Escuela Infantil que les gustaría construir a través de dos dinámicas: *El árbol de los sueños*, y un *World Café* en el que se debatió acerca de diversos aspectos relacionados con el tipo de escuela con el que soñaban.

Debido al elevado número de participantes, para garantizar la implicación de cada persona, se decidió hacer divisiones en distintas salas, como se observa en la figura 2. En cada sala se agrupó a 30 personas, en 5 grupos de 6 personas. Cada grupo fue guiado y/o dirigido por una investigadora del grupo IkHezi.

La dinámica *el árbol de los sueños* constó de tres

partes:

En la primera parte, se comenzaba con la pregunta “¿Qué sentimiento buscarías en la Escuela Infantil de tus sueños?”. A partir de esta pregunta, cada persona, individualmente, tenía que escribir en una nota autoadhesiva un sentimiento, completándolo seguidamente con una frase. En pequeño grupo se leyó lo que cada persona había escrito.

En la segunda parte, cada participante, en otra nota autoadhesiva escribió un sueño para responder a la premisa “Sueña y anota qué le pedirías a la Escuela Infantil ideal”. Los sueños se compartieron en el grupo pequeño.

En la tercera y última parte, bajo la pauta “Buscamos nuestras prioridades, elegimos las dos ideas que más nos han gustado de las que han salido en nuestra mesa”, tuvieron que elegir los sueños que más les habían gustado de todos los compartidos anteriormente. Los dos sueños seleccionados se plasmaron en:

- Una estrella: el sueño más difícil de cumplir, el más utópico o lejano.
- Una nube: el sueño más fácil de cumplir, el más real.

Para finalizar, en cada sala se pusieron en común los sueños seleccionados por cada pequeño grupo: las

estrellas y las nubes se plasmaron en un gran árbol de los sueños (figura 3). Seguidamente, los árboles de cada sala se compartieron en un plenario con toda la comunidad de educadoras y personal técnico municipal, creando una narrativa común en torno a los sueños que les gustaría alcanzar como Red.



Fuente: Grupo IkHezi
Figura 3. El árbol de los sueños

La segunda parte de la jornada se dedicó a la dinámica del World Café. En un primer momento, las personas participantes de cada sala vieron un vídeo sobre diferentes modelos de escuela. El objetivo era alimentar el debate del *World Café*. A continuación, en cada sala se distribuyeron 5 mesas dinamizadas por una persona del grupo de investigación y alguna educadora voluntaria. Las personas de cada sala tenían la posibilidad de elegir la mesa donde querían participar, hasta que se completaba el cupo de 6 participantes por mesa. En cada mesa se reflexionaba sobre una pregunta en particular, primero de modo individual y luego se debatía en grupo, bajo la guía de la responsable de mesa.

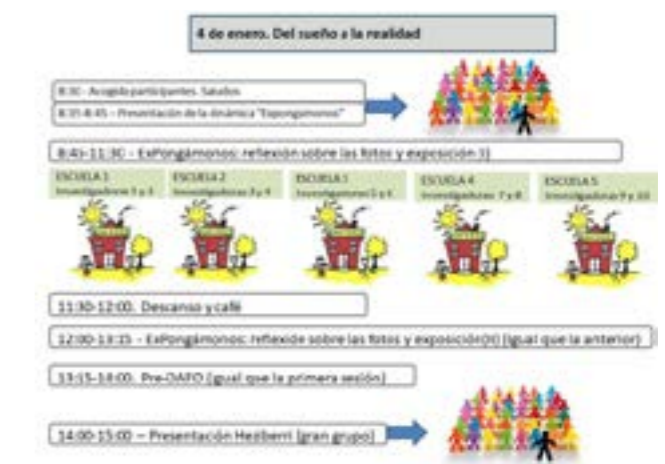
En cada mesa, se trabajaba durante 15 minutos y, a continuación, el grupo se disolvía y cada persona elegía otra mesa donde reflexionar sobre la siguiente

pregunta. Finalmente, se acordaba un relato común para responder a cada pregunta. En la figura 4 se presentan las preguntas de reflexión individual y grupal:



Fuente: Grupo IkHezi
Figura 4. Preguntas World Café

2º día: Del sueño a la realidad. El segundo día, se les invitó a analizar la realidad del día a día de su escuela. Para ello, se llevaron a cabo las siguientes dinámicas: *ExPongámonos*, donde, a través de fotografías (sus narrativas visuales) aportadas por las educadoras, tuvieron que elaborar una exposición para presentar los valores y las características de su escuela al resto de las participantes; y ¡Me lo quedo!, donde debían elegir aquellos aspectos que les habían gustado de las exposiciones de cada centro y que pensaban que podían incorporar al suyo.



Fuente: Grupo IkHezi
Figura 5- Organización de la 2ª jornada, Del sueño a la realidad

Como se observa en la figura 5, para realizar la dinámica *ExPongámonos*, la agrupación para esta dinámica fue por escuelas y el equipo educativo de cada Escuela Infantil trabajó en una sala con la coordinación de dos personas del grupo de investigación.

Para la realización de la dinámica, cada educadora trajo una imagen o fotografía relacionada con lo que para ella era un "punto fuerte" de su escuela, una de sus señas de identidad, con respecto a sus prácticas, su organización, sus espacios, sus percepciones sobre la educación en la primera infancia, etc. En cada sala, las profesionales se dividieron en grupos de 4 ó 5 personas. En los grupos pequeños, en un primer momento, cada educadora aportó y explicó su fotografía y añadió un cartel con un título metafórico de su imagen, acompañado de un breve relato explicativo. A continuación, en pequeño grupo, se compartieron las imágenes y se agruparon por temáticas las ideas que reflejaban: espacios del centro, perspectiva pedagógica, actividades diarias, relaciones, etc.

Seguidamente, todas las educadoras de cada escuela se organizaron para montar y poner título a una exposición conjunta sobre su escuela, con las imágenes y los temas acordados, construyendo una narrativa común sobre su escuela. También se eligieron las personas que iban a presentar la exposición al resto de grupos. La finalidad era que cada escuela presentara cómo era su realidad, centrándose en sus aspectos positivos. En la figura 6 se puede ver una de las exposiciones realizadas.



Fuente: Grupo IkHezi
Figura 6-Detalle de una exposición de la dinámica *ExPongámonos*

Una vez finalizados los montajes, en la segunda parte de la sesión, se hicieron nuevos grupos formados por educadoras de las 5 escuelas y una persona que hiciera de guía explicando la exposición realizada por su Escuela Infantil. Así comenzó el *tour de exposiciones*, donde cada grupo rotó por todos los montajes.

Mientras se hacían las visitas, se fueron repartiendo las hojas de *¡Me lo quedo!* (figura 7) y se explicó que eran para anotar las 2 ideas que consideraran fundamentales para ser reflejadas en el PE, colocándolas por orden de importancia (del 1 y 2). Debían indicar también la escuela a la que pertenecía la idea/concepto y el título de la imagen (para identificarla a posteriori).

De vuelta a la sala inicial cada educadora puso en común sus *¡Me lo quedo!*, que se apuntaron en una cartulina. En el grupo se acordaron y enumeraron las ideas por orden de importancia. A continuación, debatieron si esas ideas eran puntos fuertes (marcándolos con una pegatina verde) o puntos débiles en su escuela (indicándolos con una pegatina roja). También acordaron aquellos aspectos de la lista que debían mejorar en su centro (colocando una pegatina amarilla).

3er día: *¿Cómo alcanzar la escuela soñada desde la realidad?* Habiendo analizado y compartido las señas de identidad de cada Escuela Infantil y habiendo elegido aquellas que les gustaría que formaran parte de su PE, las personas participantes se implicaron en el análisis en profundidad de su realidad como Red de Escuelas Municipales, para establecer líneas de futuro acordes con su contexto.

Para ello, en la sesión del tercer día se utilizó la técnica DAFO con el fin de analizar las Debilidades y Fortalezas que tenían como Red y también las Amenazas y Oportunidades que encontraban en su contexto. La segunda parte de la sesión se llamó *Mirando a Futuro: líneas y ejes. Propuesta y elección de líneas a incluir en el nuevo PE*. En la figura 8 se puede ver la organización de la jornada.

La técnica DAFO, a través del análisis y la reflexión compartida sobre los ámbitos recogidos en la figura 9, permitió detectar las Debilidades y Fortalezas que existían dentro de la REIMU, a la vez que las Amenazas y las Oportunidades que se encontraban en el contexto. Su análisis resultaba fundamental a la hora de plantear un nuevo PE ya que permitía considerar la realidad en la que estaba inmersa cada escuela y de ahí poder plantear líneas de actuación acordes con las necesidades de la comunidad educativa y las condiciones que ofrecía la sociedad de Vitoria-Gasteiz.

✓ Anota en esta hoja las dos ideas que más te han gustado, de entre todas las que has visto en la exposición, y que consideres que son interesantes para la elaboración del Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles.

(Señálalas por orden de importancia)

* Escuela Infantil en la que trabajas:

1ª. IDEA

Pertenece a la escuela:

Título de la imagen:

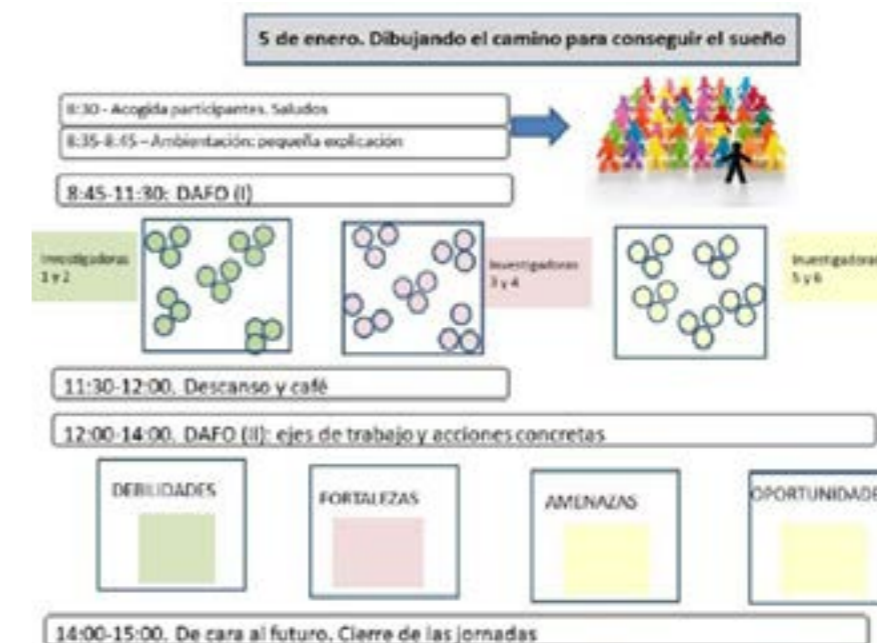
Idea / Concepto:

¿Por qué?

2ª. IDEA

.....

Fuente: Grupo IkHezi
Figura 7. Ficha "¡Me lo quedo!"



Fuente: Grupo IKHEZI
Figura 8- Organización de la 3ª jornada, *¿Cómo alcanzar la escuela soñada desde la realidad?*

<p>INTERNAS</p> <p>Relacionadas con todos los ámbitos internos relativos a nuestra institución (Escuela Infantil) y a la Red de Escuelas Infantiles de las que formamos parte (organización, planificación, propuesta educativa, equipo profesional, formación, comunidad educativa, familias...)</p>	<p>EXTERNAS</p> <p>Relacionadas con aquellos ámbitos externos que afectan e influyen, tanto en lo positivo como en lo negativo, en nuestro trabajo (Instituciones y Administraciones, otras propuestas educativas existentes en Vitoria-Gasteiz, factores de la sociedad...)</p>
<p>D (debilidades)</p> <p>Aspectos a mejorar de nuestros centros y de nuestra Red, con miras a plantear un Proyecto Educativo innovador.</p>	<p>A (amenazas)</p> <p>Aspectos externos a nuestras escuelas que pueden estar influyendo de forma negativa, y pueden ser una amenaza a tener en cuenta a la hora de plantear un nuevo Proyecto Educativo.</p>
<p>F (fortalezas)</p> <p>Aspectos que, al igual que los comentados en la dinámica "<u>ExPongámonos</u>", son la base de nuestra <u>seña</u> de identidad. Aspectos fundamentales que no deben faltar y deben impulsar un Proyecto Educativo innovador y único.</p>	<p>O (oportunidades)</p> <p>Aspectos externos a tener en cuenta porque pueden ofrecer oportunidades y ayudar a elaborar un Proyecto Educativo innovador que responda a las necesidades y demandas de la sociedad en la que vivimos.</p>

Fuente: Grupo IkHezi
 Figura 9- Descripción de los ámbitos de análisis de la técnica DAFO

Para el desarrollo de la dinámica, se dividió a todas las educadoras en tres salas, donde se agruparon en tríos pertenecientes a distintos centros. En las paredes de la sala se pusieron cuatro cartulinas, con los siguientes títulos: Debilidades, Fortalezas, Amenazas y Oportunidades. Cada trío debatía durante 10 minutos en cada cartulina para después recoger las ideas fundamentales en 2 ó 3 notas autoadhesivas que pegaron en la cartulina. Al pasar a la siguiente, en primer lugar, debían leer las ideas de los tríos anteriores y añadir ideas nuevas escritas en 2 ó 3 notas autoadhesivas. Y así hasta finalizar la ronda por las cuatro cartulinas. Para alimentar el análisis y la reflexión contaron con un resumen de las evidencias y narrativas recopiladas en *el Árbol de los sueños, el World Café, ExPongámonos, y ¡Me lo quedo!*

Después de finalizar la ronda, se organizaron 4 grupos por sala y a cada uno se le asignó trabajar sobre una de las cartulinas, analizando y clasificando las ideas recopiladas, tal y como se observa en las figuras 10 y 11. De esta manera, en cada sala, cada grupo profundizó en uno de los siguientes ámbitos: Debilidades, Fortalezas, Amenazas, Oportunidades.

Para finalizar, los cuatro grupos de cada sala presentaron los temas e ideas fundamentales de su ámbito de análisis.



Fuente: Grupo IkHezi
 Figura 11- Listado de amenazas

En la segunda parte de la sesión, se mantuvieron los 4 grupos por sala y en base al análisis del DAFO, comenzaron a diseñar líneas y ejes "mirando al futuro". Cada grupo respondió a las siguientes preguntas: ¿Dónde estamos?; ¿Quiénes somos?; ¿Qué queremos?; ¿Qué vamos a hacer?; ¿Cómo lo vamos a hacer? Lo acordado en el grupo se escribió en un panel, como el de la figura 12, que se expuso en una pared de la sala.



Fuente: Grupo IkHezi
 Figura 10. Listado de fortalezas



Fuente: Grupo IkHezi
 Figura 12- Elaboración del panel Mirando al Futuro

Después de leer y escuchar las líneas y ejes planteados en cada panel, se eligieron los 8 aspectos fundamentales que debían formar parte del nuevo Proyecto Educativo de la REMUI. En el plenario, dos personas responsables de cada sala hicieron un resumen explicando los ejes y líneas de actuación más elegidas. Para finalizar, las personas participantes hicieron una evaluación de las jornadas en general.

En la *segunda fase*, que se extendió de febrero a junio de 2017, se realizaron sesiones de indagación y formación con cada una de las Escuelas Infantiles implicadas en el proyecto. El objetivo fue desarrollar los ejes del PE y trabajar sobre los aspectos problemáticos definidos en la fase anterior.

Fue un proceso de ida y vuelta. Se plantearon una serie de tareas a desarrollar de una sesión a otra y hubo una devolución de las mismas por parte del grupo de investigación. El trabajo realizado en cada centro era posteriormente puesto en común en una sesión de profundización entre las directoras de las escuelas participantes.

La *tercera fase* se desarrolló a través de cuatro jornadas de formación en julio de 2017 con todas las educadoras, directoras y personal técnico de las Escuelas Infantiles. El objetivo fue el análisis y reflexión sobre los aspectos trabajados anteriormente con cada escuela y la toma de acuerdos en torno a lo que debía reflejarse en cada uno de los ejes del PE. Se planteó en forma de congreso donde las participantes presentaban el trabajo realizado en relación a cada eje como si se tratase de una comunicación. El resultado de esta fase fue el primer borrador del PE construido de manera participativa y colaborativa, una narrativa común donde ir dando forma a las señas de identidad pedagógica de la REMUI.

En la *cuarta fase* se contó, de nuevo, con sesiones mensuales de reflexión en cada escuela, guiadas por una pareja del grupo de investigadoras. Estas sesiones permitieron indagar en el contexto y en el significado de la realidad estudiada, teorizando sobre la práctica. Esta fase fue la que cerró el ciclo y dio paso a la elaboración del informe, el *Documento base para la elaboración del PE*, con el que se intentó dar respuesta a las necesidades planteadas al inicio. A continuación, se abrió un plazo para recoger sugerencias, aportaciones, etc. Las educadoras y las directoras de las escuelas plantearon modificaciones y propuestas de mejora que fueron recogidas en el documento base definitivo para su posterior aprobación. A partir del documento base elaborado, el personal técnico del Servicio de Educación hizo una última redacción, que fue

aprobada en el Consejo Escolar de Red de las EIMU: 11.12.2019.

En todo momento se planteó que era fundamental el compromiso de las personas participantes y, además, su implicación en trabajar para conseguir el propósito para el cual se estaba colaborando (Sancho et al., 2020), ya que los resultados afectarían a todo el colectivo.

CONCLUSIONES

Entre las fortalezas del trabajo expuesto, destacamos el potencial de las dinámicas de reflexión colaborativa utilizadas para promover la participación y el debate entre las educadoras y para crear conocimiento sobre la forma de hacer en el ciclo 0-3, pudiendo contrastar las similitudes y las diferencias entre las escuelas en un ambiente tranquilo y relajado.

En la valoración hecha por el equipo de investigación IkHezi, más allá de las propias dinámicas, se consideró un acierto empezar por soñar la escuela en la primera sesión, bajar a la realidad en la segunda sesión, tener la oportunidad de hacer visitas guiadas por las propias educadoras a través de las fotografías y narraciones aportadas por ellas mismas y también finalizar con un análisis de las debilidades y fortalezas de las escuelas para aterrizar en los retos de futuro. Consideramos que, si el proceso se hubiera hecho al revés, comenzando por el análisis DAFO, el ambiente generado hubiese sido muy diferente.

La valoración por parte de las educadoras también fue positiva. La participación en el proyecto de I/A fue definida como “una experiencia interesante y enriquecedora” que sirvió como “jornadas de reflexión”, “intercambio de ideas” y “puesta en común del trabajo que hacemos y lo que nos gustaría hacer”. Esto, tal y como se indica desde la literatura, refuerza la identidad profesional de las educadoras (Biott, 1996; Day, 2004; Hong et al., 2018; Park, 2001) y, a su vez, permite modelar la construcción de una identidad colectiva, de la Red de Escuelas Infantiles Municipales.

El grupo de educadoras agradeció haber tenido la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica profesional para, así, adquirir formación continua personal, fortalecer la identidad grupal y mejorar la visión pedagógica de la Red. Se valoraron, especialmente, el encuentro y la reflexión compartida entre las escuelas, los interrogantes identificados en las dinámicas y el análisis de las metodologías utilizadas en la Red. Por lo tanto, el proyecto respondió a las necesidades iniciales del contexto presentado y estu-

diado.

Al final del proceso, se solicitó a todas las personas implicadas definir las sesiones en una única palabra. Las más repetidas se relacionan directamente con las características y los objetivos propios de la I/A: encuentro, reflexión, compartir, formación, ilusión, valorar... El trabajo realizado permitió recoger una experiencia y una forma de hacer que ha sido construida por las educadoras de la Red, algunas de ellas con una trayectoria de 40 años, que de otra manera hubiera sido difícil de transmitir a las nuevas generaciones.

El conocimiento pedagógico y las percepciones profesionales recogidas en sus narrativas individuales y grupales fueron muy abundantes y su análisis costoso, pero, a la vez que el año finalizaba, se pudo presentar el documento base del PE que recogía todas las miradas. Dicho documento fue utilizado para la construcción del PE de las cinco Escuelas Infantiles que conforman la Red Municipal de Vitoria-Gasteiz, contribuyendo, así, al cambio pedagógico consensuado.

Cada vez hay más evidencias científicas de que los primeros años de vida son muy importantes para el desarrollo de las personas (Adamson, 2008; Herrán, 2014). Es una pena que todo ese conocimiento y esa experiencia generado por las profesionales no sea valorado por las autoridades educativas, y que las diferentes políticas, léase, en este caso, la Ley de Competencias Locales, en lugar de proteger estos oasis para las niñas y los niños, estén destinadas a hacerlos desaparecer.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz el haber facilitado la puesta en marcha de este trabajo, desarrollado a lo largo de dos cursos académicos, y haberlo financiado a través del contrato OTRI 2017.0021. Así mismo, el trabajo se ha realizado al amparo del grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco IT 1304-19, IkHezi, investigación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adamson, P. (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados*. UNICEF.

Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing places, Changing Practices, Changing Minds*. London: Routledge.

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.

Biott, C. (1996). Latency in Action Research: changing perspectives on occupational and researcher identities. *Educational Action Research*, 4(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/0965079960040202>

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London: Routledge.

Cortés, P., Leite, A. E., Prados, M. E., & González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. In J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas & A. Ocaña (co-ords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 209 - 222). Barcelona: Octaedro.

Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Dyer, C. (2000). *Action research on basic education in India: a perspective paper*. Background Paper. University of Manchester.

Dyer, C. (2014). *Livelihoods and Learning. Education for all and the marginalisation of mobile pastoralists*. London: Routledge.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”, una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68, 223-242.

Fals Borda, O. (2011). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 27-37). London: Sage.

García-Pérez, J., Mena, J., & Sánchez, E. (2011). Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo. *Revista de Educación*, 356, 253-278. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-039>

Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2014). Social Construction and Research as Action. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research* (pp. 159–171). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848607934.n16>

Gobierno Vasco. (2016). *Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV 9 (142). Gobierno Vasco.* (Vol. 142, pp. 1–50).

Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: The Mediating Discourse. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 17–26). London: Sage.

Gutiérrez, V. (2019). Hacia la Inclusión Social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 79–107.

Heron, J., & Reason, P. (2001). The Practice of Cooperative Inquiry: Research “with” rather than ‘on’ People. In P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 179–188). London: Sage.

Herrán, E. (2014). Sobre el aparato funcional del equilibrio en la primera infancia (0-3 años): ¡Cuidado con las mochilas de bebés! *Entre Líneas: Revista Especializada En Psicomotricidad*, 34, 5–14.

Hong, J., Day, C., & Greene, B. (2018). The construction of early career teachers’ identities: Coping or managing? *Teacher Development*, 22(2), 249–266. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403367>

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1–9.

Kemmis, S. (1999). *La investigación-acción y la política de la reflexión.* Madrid: Akal.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes.

Kemmis, S., & MacTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de Investigación Cualitativa*, Vol. III (pp. 361–439). Barcelona: Gedisa.

Kolb, B. (2008). Involving, Sharing, Analysing. Potential of the Participatory Photo Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), 25. <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1155>

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development.* Pearson FT Press PTG.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. In *Resolving social conflicts and field theory in social science*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1037/10269-013>

Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 143–157. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>

Pallarès, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>

Park, P. (2001). Knowledge and participatory research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 81–90). London: Sage.

Peñalver, R. P. (2009). El Plan Educa3: Apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. *Participación Educativa*, 12, 8–19. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=14009>

Pérez-Gómez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria.* Barcelona: Graó.

Pérez, G. (2014). *La Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes.* Madrid: La Muralla.

Poveda, D., Matsumoto, M., Morgade, M., & Alonso, E. (2018). Photographs as a research tool in child studies: Some analytical metaphors and choices. *Qualitative Research in Education*, 7(2), 170–196. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3350>

Pryor, J. (1998). Action research in West African schools: problems and prospects. *International Journal of Educational Development*, 18(3), 219–228. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00020-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00020-0)

Rayna, S., & Laevers, F. (2011). European Early Childhood Education Research Journal Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What’s new on the babies’ side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161–172. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574404>

Reason, P. (1994). Co-operative Inquiry, Participatory Action Research & Action Inquiry: Three Approaches to Participative Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (p. 324–339). London: Sage.

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar: Una experiencia

de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93–104.

Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M.J., Leite-Méndez, A. & Cortés-González, P. (2020) Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3) 46–62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.vii3.9495>

Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L., De Pablos, J., Rivas, J. I., & Ocaña, A. (Coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social.* Barcelona: Octaedro.

Sanger, M. G. (2001). Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral dimensions of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 683–704. <https://doi.org/10.1080/00220270110066733>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Sigalat, E., Calvo, R., Roig, B., & Buitrago, J. M. (2019). La investigación acción participativa (IAP) en el sector empresarial, interviniendo desde lo local. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 47–78. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25352>

Somekh, B. (2003). Theory and Passion in Action Research. *Educational Action Research*, 11(2), 247–264. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09650790300200220>

Torrance, T., & Pryor, J. (2013). Developing Formative Assessment in the Classroom: Using action research to explore and modify theory. *BERA, British Educational Research Journal*, 27(5), 615–631. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411920120095780>

Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

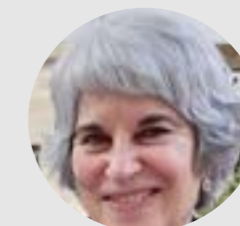
Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 173–193. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574405>

Walker, M. (2005). Amartya Sen’s capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103–110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 14-04-23

Aristizabal, P., Vizcarra, M. T., López-Vélez, A. L. y Gamito, R. (2023). Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 149-164. Disponible: <http://www.reladei.com>



Pilar Aristizabal Llorente

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
<https://orcid.org/0000-0002-6354-4596> /
p.aristizabal@ehu.eus

Doctora y profesora agregada del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en Vitoria-Gasteiz. Investigadora principal del grupo de investigación IkHezi reconocido por la UPV/EHU que trabaja, principalmente, líneas educativas vinculadas a la educación, la formación del profesorado y el género.



María Teresa Vizcarra Morales

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

mariate.bizkarra@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-9369-9740>

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), investiga en torno a la perspectiva de género, la etapa de educación infantil, valores y resolución de conflictos en la actividad física y el deporte, y estudios sobre expresión corporal.



Ana Luisa López-Vélez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

analuisa.lopez@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-6993-4395>

Doctor of Philosophy (PhD) en Educación y MSc on Educational Research por la University of Manchester. Ha sido consultora internacional en educación inclusiva e innovación educativa (1999–2005) de la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. Es Profesora Agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Imparte docencia en euskera e inglés en grado y posgrado.



Rakel Gamito Gomez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Rakel.gamito@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-2972-8025>

Profesora adjunta del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Graduada en Educación Infantil y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigadora del grupo consolidado del Gobierno Vasco IkHezi (IT 1304-19). Sus principales líneas de investigación son las TIC, la robótica educativa, la formación del profesorado y las metodologías activas corporales.