

Tendiendo puentes entre la universidad y las escuelas: formación en Educación Infantil desde el Movimiento Autónomo

Building bridges between university and schools: training in Early Childhood Education through the Autonomous Movement

Janire Castrillo¹  0000-0002-8128-9090

Dorleta Apaolaza Llorente²  0000-0003-0228-1478

Regina Guerra Guezuraga³  0000-0001-5681-6461

Maider Huarte Abasolo⁴  0000-0002-5290-7558

Mikel Iruskietia⁴  0000-0002-6121-3902

Nagore Martinez-Merino³  0000-0001-6649-5892

Miriam Peña Zabala³  0000-0002-5800-662X

Josune Rodríguez-Negro³  0000-0001-6262-7210

Nere Inda Goikolea⁵

¹Departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Educación de Bilbao. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vizcaya. España.

²Departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Educación y Deporte. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Álava. España.

³Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación de Bilbao. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vizcaya. España.

⁴Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación de Bilbao. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Vizcaya. España.

⁵Berritzegunea. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. País Vasco. España.

Correspondencia:

Janire Castrillo

janire.castrillo@ehu.eus

Fechas:

Recibido: 19/09/2024

Aceptado: 23/06/2025

Publicado: 30/09/2025

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

RESUMEN

Mugimendu Autonomoa o Movimiento Autónomo es una propuesta pedagógica que se impulsa desde el año 2015, que se desarrolla en modo auzolán por parte de las escuelas públicas vascas que participan en ella, y que es acompañada por el Berritzegunea, centro de apoyo a la innovación educativa del Gobierno Vasco. La propuesta busca modificar la organización y el espacio físico educativo para crear ecosistemas de aprendizaje en los que los niños y niñas puedan aprender en entornos seguros y con mayor autonomía. Se trata de una propuesta a la que se han ido progresivamente adhiriendo cada vez más las escuelas, sobre todo de Educación Infantil. Al hilo de ello, desde el curso 2021-2022 se viene desarrollando el proyecto UBE, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). El objetivo del proyecto es que los futuros educadores y educadoras dialoguen e interactúen con 5 centros que participan en la mencionada propuesta pedagógica y propongan situaciones de aprendizaje para contextos educativos reales. En UBE participa el alumnado y

profesorado de las cinco asignaturas que componen la mención de *Innovación en la Escuela*, que se imparte en el cuarto curso del grado de Educación Infantil, las promotoras del Movimiento Autónomo en el Berritzegune de la sección de Educación Infantil y 5 centros escolares de Bizkaia. En este artículo se describen los entresijos del proyecto UBE, las producciones que el alumnado universitario ha realizado en el mismo, y se realiza una valoración de sus implicaciones didácticas.

Palabras clave: Educación Infantil; Innovación; Formación inicial docente; Autonomía; Espacios de libre elección

ABSTRACT

Mugimendu Autonomoa or Autonomous Movement is a pedagogical proposal that has been promoted since 2015 by the Basque Government's educational innovation and training support center or Berritzegune and that is being developed collaboratively by the Basque public schools that participate in it. The proposal seeks to modify the educational organization and the physical space to create learning ecosystems in which children can learn with greater autonomy. During the last decade, the number of schools that have joined has been progressively increasing, especially in Early Childhood Education. In this context, since the 2021-2022 academic year, the UBE project, a service learning experience, has been developed in the Faculty of Education of Bilbao (UPV/EHU). The aim of the project is for future educators to dialogue and interact with the schools that participate in the aforementioned pedagogical proposal and propose learning experiences for real educational contexts. UBE involves the students and teachers of the five subjects that make up the mention of *Innovation in the School*, which is taught in the fourth year of the Early Childhood Education degree, the promoters of the Autonomous Movement in the Berritzegune of the Early Childhood Education section and five schools in Bizkaia. This article describes the ins and outs of the UBE project, as well as the productions that university students have carried out in it, and assesses its educational implications.

Keywords: Early Childhood Education; Innovation; Initial teacher training; Autonomy; Spaces of free choice.

Agradecimientos

Queremos mostrar nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que han colaborado en el proyecto UBE. A la UPV/EHU por financiar las visitas del alumnado universitario a los centros escolares mediante la convocatoria de Prácticas de Campo, y financiar el proyecto de innovación educativa IKD3 (código: i321-09). A la Facultad de Educación de Bilbao por financiar algunas de las actividades y por haber cedido algunos espacios para realizarlas. Al Berritzegune por su soporte y ayuda para la coordinación con las escuelas. Y, por supuesto, al alumnado de la UPV/EHU y a los directores y directoras de las escuelas y al personal docente de los centros de Educación Infantil que trabajan en el MA y colaboran con el profesorado de la mención de Innovación, y sin los cuales no habría sido posible llevar a efecto el proyecto. También queremos agradecer a los grupos de estudiantes y a los centros participantes la cesión de algunas de las imágenes que hemos integrado en el presente trabajo.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por el departamento de Educación del Gobierno Vasco a través del proyecto de investigación Haur Hezkuntzako Mugimendu Autonomoa ikuspegi diziplinartekotik ikertzen (Investigando el Movimiento Autónomo desde un punto de vista interdisciplinar) (código: HEZKUNTZA23/09) de la convocatoria del Plan de Universidades del año 2023 y por el proyecto de innovación educativa Unibertsitatea, Berritzegunea eta Eskolak (UBE). Mugimendu Autonomo Hezkuntza Berrikuntza prozesuan murgiltzen (Universidad, Berritzegune y Escuelas. Adentrándonos en el proceso de innovación educativa del Movimiento Autónomo), con referencia i321-09, de la convocatoria IKD3 del año 2022 de la UPV/EHU.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Castrillo, J., Apaolaza Llorente, D., Guerra Guezuraga, R., Huarte Abasolo, M., Iruskiet, M., Martínez-Merino, N., Peña Zabala, M., Rodríguez-Negro, J., & Inda Goikolea, N. (2025). Tendiendo puentes entre la universidad y las escuelas: formación en Educación Infantil desde el Movimiento Autónomo. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 20, 119–137. <https://doi.org/10.30827/unes.i20.31409>

Antecedentes: el Movimiento Autónomo como propuesta pedagógica

En muchas escuelas públicas del sistema educativo vasco, sobre todo de Educación Infantil, se está trabajando actualmente en una propuesta pedagógica de carácter innovador denominada *Mugimendu Autonomoa* o Movimiento Autónomo (MA en adelante). El Berritzegune¹, dependiente del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y encargado de promover la innovación en la escuela, comenzó a acompañar y facilitar espacios de discusión para las escuelas dispuestas a participar en él. Son los propios centros escolares quienes deciden entrar a formar parte del MA y se coordinan, aprenden o discuten con otros centros que ya lo trabajan.

Desde el Berritzegune, se hace hincapié en que el MA es una de las múltiples maneras en las que se pueden desarrollar las prescripciones curriculares, como las marcadas por el actual Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de *establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi*.

El MA es una propuesta pedagógica que trata de fomentar el aprendizaje autorregulado o autónomo y generar un clima de seguridad afectiva, respetando las necesidades, intereses y ritmos de los niños y niñas. El espacio se estructura en distintos ecosistemas de aprendizaje, a través de los cuales el niño o niña puede libremente circular, decidiendo a cuál acudir, y en los que encuentra una serie de recursos con los que puede interactuar.

Las bases de las que se nutre provienen de los postulados de múltiples corrientes pedagógicas (Montessori, 1994; Chokler 2010, 2017; Freire, 2015; Pítkler, 1984; Malaguzzi cit. Hoyuelos, 2013a; 2013b), por lo que el MA se puede considerar una propuesta ecléctica (Gobierno Vasco, 2018). Según los principios extraídos de los foros de discusión hasta ahora realizados, en la base de todo están las personas que conforman la comunidad escolar, siendo el niño o niña el centro y protagonista de aprendizaje y desarrollo natural (desde el egocentrismo a la socialización, desde el desarrollo de yo hasta el del grupo).

Los pilares básicos del MA se corresponden con los del Decreto 75/2023: inclusión, seguridad afectiva y autonomía para el desarrollo. De ellos se derivan bases como el cuidado de la diversidad, el derecho de ser uno o una misma, emprender, crear, desarrollar la visión crítica, pertenecer a un grupo y ser activo o activa en el mismo... Así, entre los principios del MA se subrayan: i) el cuidado del niño o niña, ofreciendo las intervenciones necesarias para su desarrollo armónico, ii) el cuidado de la estética del ecosistema, iii) el juego

¹ El Berritzegune se configura como Servicios de Apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria y está formada por personal docente de distintos cuerpos y niveles educativo. Para más información, consultar: <http://a01.berritzeguneak.net/es/berritzegune.php>

como herramienta para el desarrollo global, iv) las intervenciones consensuadas para el desarrollo adecuado en la libre circulación, y v) la observación y el análisis de la evolución del niño o niña.

Los inicios de MA se remontan al año 2015, cuando desde el Berritzegune se empezó a discutir e impulsar en un grupo reducido de centros escolares, que se adscribieron al mismo de manera voluntaria. En los siguientes años, fue paulatinamente creciendo el número de escuelas que se interesaron por el MA, implantándolo y desarrollándolo según el biorritmo de cada centro, condicionado por factores como: el apoyo de la dirección del centro, el nivel de implicación del equipo docente y la comunidad escolar, la administración, etc.

En esos años iniciales, el Berritzegune trató de apoyar a cada centro adscrito de manera presencial, acudiendo al mismo semanalmente para prestar acompañamiento y soporte para la transformación pedagógica: el diseño de nuevos espacios, los cambios estéticos y de organización del mobiliario en las aulas, la renovación de recursos didácticos, etc. Sin embargo, llegó un momento en el que el acompañamiento presencial ya no fue viable, debido al alto número de escuelas que decidieron transitar al MA. La respuesta a ese problema fue la organización de espacios de discusión y autoformación sistemática para las escuelas.

Surgieron, por ejemplo, los llamados *Juntadizoak* (o Juntadizos), que se concibieron como espacios de encuentro y de intercambio de experiencias, dudas e ideas entre las diferentes escuelas implicadas en el MA. En esos encuentros, se crearon varios grupos de trabajo para responder a las distintas realidades y problemáticas de las escuelas, en relación con el nivel de implantación y experiencia en el MA: *Alfileteroak* (alfileteros/as), *Ehuleak* (tejedores/as) y *Lehen puntadak* (primeras puntadas).

En la actualidad, se estima que son aproximadamente un centenar de centros escolares los que se han prestado a trabajar con esa metodología: 33 en Bizkaia, en Gipuzkoa 40 y en Araba 28. No cabe duda de que el MA despierta especial interés en la comunidad educativa, en la que se escucha cada vez con mayor frecuencia hablar sobre la revolución del MA.

El proyecto UBE

Surgimiento y participantes

En 2020, desde la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) se inició un diálogo con el Berritzegune con objeto de implicar a la universidad en el MA. Nació así la idea de colaborar con algunos centros escolares que ya estaban trabajando con dicha metodología, para que el alumnado que cursaba la mención de *Innovación en la escuela* del grado de Educación Infantil tuviera

ocasión de conocerla y de participar en ella en cierta medida. Así, el alumnado pudo hacer propuestas de aprendizaje, discutir las con las escuelas, e incluso ponerlas en práctica.

El profesorado de la citada mención, que se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso del grado, participó en esa línea de colaboración entre la universidad y la escuela, percatado de la importancia que tiene tender puentes entre ambos espacios pedagógicos y de investigación, y de la oportunidad formativa que suponía para el alumnado el conocer y poder participar en una experiencia de innovación real. Se concibió como una posibilidad para establecer una interlocución y un espacio colaborativo entre el alumnado universitario con distintos centros escolares que están desarrollando el MA. Así, durante el curso 2021-2022 se puso en marcha el proyecto UBE, siglas en euskera para Unibertsitatea, Berritzegune y Eskola (Universidad, Berritzegune y Escuela), que viene desde entonces desarrollándose anualmente.

Tras un proceso de reflexión entre estudiantes, docentes, Berritzegune y las escuelas implicadas, se llegó a la conclusión de que era necesario reforzar el proyecto. Así, en el curso 2022-2023, se obtuvo reconocimiento y financiación en la convocatoria de proyectos de innovación educativa *IKD3* de la Universidad del País Vasco, con el nombre *Unibertsitatea, Berritzegunea eta Eskolak (UBE). Mugimendu Autonomo Hezkuntza Berrikuntza prozesuan murgiltzen* (Universidad, Berritzegune y Escuelas. Adentrándonos en el proceso de Innovación Educativa del Movimiento Autónomo) (código: i321-09). También se obtuvo el reconocimiento y la financiación en la convocatoria del Plan de Universidades del Gobierno Vasco, con la concesión del proyecto *Haur Hezkuntzako Mugimendu Autonomoa ikuspegi diziplinartekotik ikertzen* (Investigando el Movimiento Autónomo en Educación Infantil desde un punto de vista interdisciplinar) (código: HEZKUNTZA23/09) y la autorización del comité de ética CEISH de la UPV/EHU (código: M10/2024/005).

Como se ha indicado, el contexto en el que se desarrolla el proyecto UBE es la mención de *Innovación en la Escuela* del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). La mención está orientada a analizar las estrategias, recursos y experiencias innovadoras que actualmente existen en las áreas de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Motricidad, de la Lengua, del Arte y de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas. La conforman las siguientes cinco asignaturas, todas impartidas en euskera:

- Proyectos de Innovación para el Conocimiento Social.
- Estrategias y Técnicas Psicomotoras para el primer ciclo de Educación Infantil.
- Lenguajes e Innovación en las Aulas de Educación Infantil.
- Aportaciones de las Artes Visuales a la Innovación.
- Tendencias actuales de enseñanza de las Ciencias y Matemáticas.

Además del profesorado y alumnado de la citada mención, en el proyecto UBE participan el Berritzegune y cinco centros escolares de Educación Infantil en Bizkaia que trabajan el MA. Desde el curso 2021-2022, el proyecto ha sido posible gracias a la participación de los siguientes centros: i) CPI Eretza-Berri de Sodupe, ii) CEIP Zaldupe de Ondarroa, iii) EEI La Baluga de Sopuerta, iv) CEIP Haizeder de Ea y v) CEIP Otxandio o CEIP Berango.

Bases y desarrollo del proyecto

El proyecto UBE busca, por un lado, que el alumnado conozca y se familiarice con el modelo del MA en contacto con la realidad de las escuelas. Por otro lado, y bajo la metodología del aprendizaje-servicio, busca establecer un diálogo directo con los centros implicados en el MA para poder hacer una aportación desde la universidad, y responder así al compromiso con la sociedad que recoge la UPV/EHU en su plan estratégico 2022-2025 (Universidad del País Vasco, 2022).

El proyecto tiene como una de sus bases la necesidad de establecer nexos entre los saberes teóricos y la práctica en la formación inicial docente, para dar lugar a aprendizajes mejor situados y conectados con la realidad (Chacón y Suárez, 2006; Darling-Hammond, 2006; Gutiérrez y Sanz, 2018). Además, alejándose del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la transmisión y en las explicaciones docentes, el proyecto UBE pretende dar mayor protagonismo al alumnado universitario como constructor activo de sus propios aprendizajes, desde una actitud responsable, reflexiva e indagadora (Lieberman y Miller, 2003).

Otra de las bases es la de entender el proyecto UBE como una comunidad de aprendizaje, en la que la universidad, el Berritzegune y las escuelas establecen un diálogo horizontal, siendo las aportaciones de todos los agentes participantes valiosas. En la interacción que surge durante el desarrollo del proyecto, el profesorado de los centros educativos analiza su práctica junto con el profesorado y alumnado de la universidad, y viceversa, lo cual da lugar a generar nuevos conocimientos y discursos, y nuevos enfoques o dinámicas de investigación-acción que pueden ser muy enriquecedoras (Mérida et al., 2012; Mtika et al. 2014; Zeichner, 2010).

El proyecto UBE se basa también en el acercamiento del aprendizaje servicio, que auspicia la reflexión, la iniciativa y el empoderamiento del alumnado, al compartir una experiencia de aprendizaje que trasciende las usuales estructuras académicas y que pretende dar respuesta a unos objetivos que se aplican a contextos reales (Puig et al., 2007; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015).

En efecto, en el proyecto UBE, las escuelas públicas que trabajan en el marco del MA plantean una necesidad o pregunta a la que el alumnado universitario, trabajando desde una determinada disciplina en las aulas de la universidad,

debe dar respuesta. Para ello, diseñan un determinado ecosistema, recurso o intervención, trabajando en grupos de 4-5 estudiantes en conversación con el profesorado de la mención, con el centro escolar con el que tienen contacto y con el Berritzegune. De tal manera, que el énfasis radica en que el ecosistema o propuesta de aprendizaje que crean, a modo de producto final, pueda incidir positivamente en el proyecto del MA de cada escuela.

La implementación del proyecto UBE se realiza en tres fases. En la primera, el alumnado universitario visita, durante una semana, cinco escuelas de Bizkaia que trabajan el MA, y analizan el grado y modo en el que lo están desarrollando, recabando evidencias gráficas de los ecosistemas de aprendizaje que se plantean y del tipo de recursos didácticos que se hallan en ellos (Imagen 1). En esas visitas, además, el alumnado recibe de mano de una determinada escuela una o varias dudas, preguntas o preocupaciones, que debe solventar, a través del diseño de una propuesta de aprendizaje, basada en una de las disciplinas de las asignaturas de la mención (Ciencias Sociales, Motricidad, Lengua, Arte o Ciencias/Matemática).



Imagen 1. Fotografías de las visitas del alumnado universitario a los centros escolares.

En la segunda fase del proyecto UBE, el alumnado universitario analiza el interrogante planteado por la escuela, con ánimo de ir buscando el camino y la forma para darle respuesta. Cada asignatura de la mención trabaja con uno de los cinco centros escolares de Educación Infantil y contribuye a aportar al alumnado conocimientos y herramientas para diseñar un recurso o instalación didáctica que pueda ser integrado en alguno de los ecosistemas de aprendizaje de la escuela. Tras elaborar un borrador o prototipo, el alumnado se entrevista con el personal responsable de la escuela con la que está trabajando, presentando su propuesta y obteniendo un *feedback* al respecto.

En la tercera y última fase de UBE, el alumnado universitario, tomando en consideración las sugerencias de mejora postuladas en la entrevista realizada con la escuela, así como las conversaciones con el profesorado universitario, ultima el producto final, y en algunos casos, acude a la escuela para realizar la implementación y testeo del mismo *in situ*. Además, plasma

lo realizado en un poster, para presentar su propuesta en unas jornadas que se celebran al final del cuatrimestre en la Facultad de Educación de Bilbao, a las que acuden representantes de todos los centros escolares que participan en UBE y del Berritzegune (Imagen 2). En el transcurso de esas jornadas, se observan y discuten el conjunto de las propuestas y se realiza una reflexión y evaluación del desarrollo del proyecto entre todos los agentes implicados.

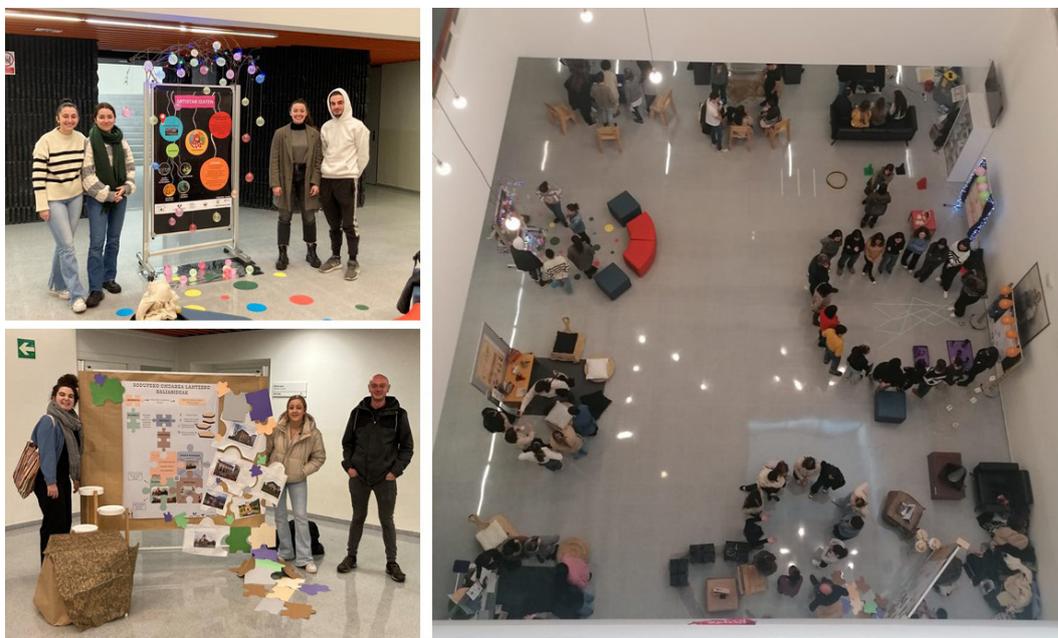


Imagen 2.
Fotografías de las Jornadas UBE 2022 y 2024 en la Facultad de Educación de Bilbao.

Creaciones del alumnado

Al hilo de las preguntas o retos planteados desde los cinco centros escolares que participan en el proyecto UBE, el alumnado de la mención *Innovación en la Escuela* del grado de Educación Infantil ha creado productos finales de variado carácter. En este apartado se muestran de modo sucinto algunas de las creaciones relativas al curso de 2023-2024.

En la asignatura *Proyectos para el Conocimiento Social* se ha trabajado sobre el eje de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural del entorno cercano y de la historia local, para fomentar el conocimiento holístico del medio social y la adquisición de nociones temporales. Para ello, en las clases el alumnado ha analizado, a través de distintas dinámicas, el potencial que en la etapa de Infantil presenta el uso de recursos como: las narraciones históricas, las salidas de campo, los álbumes ilustrados y otras herramientas que integran elementos patrimoniales del municipio u objetos de épocas pasadas (Arias et al., 2016; Cuenca y Domínguez, 2000; Miralles y Rivero, 2012).

Tras esa revisión, los dos grupos de alumnado universitario que han trabajado en la asignatura, han examinado el modo en el que esas propuestas y experiencias pueden plasmarse y adaptarse al contexto de la escuela Eretza-Berri de Sodupe, indagando en la historia y el patrimonio de la localidad. El resultado ha sido la elaboración de un cuento sensorial basado en la historia

y patrimonio cultural y paisajístico minero de la zona (las minas de Galdames y la antigua línea de ferrocarril y actual Vía Verde, los distintos oficios y las herramientas asociadas, los *Herri Kirolak* –deportes tradicionales vascos– vinculados a la minería, etc.) por parte del grupo Harri orri ar. El segundo grupo de estudiantes que ha trabajado en la asignatura, llamado Bitxiak, ha creado un puzzle compuesto por piezas con forma de dados, que reúne las imágenes de seis elementos patrimoniales significativos del municipio de Sodupe, al que acompaña un catálogo ilustrado con fotografías y una breve explicación de dichos elementos (Imagen 3).



Imagen 3. Cuento sensorial sobre el pasado minero (derecha) y puzzle de dados con catálogo ilustrado sobre el patrimonio de Sodupe y alrededores (izquierda).

En la asignatura *Aportaciones de las Artes Visuales a la Innovación* se apuesta por generar un espacio de posibles en un lugar que, en inicio, cuenta con una estructura predispuesta a que el encuentro artístico ocurra. La asignatura busca dar impulso a proyectos artísticos en los que la sensibilidad estética en el uso y creación de los espacios promueva experiencias sensibles estética y matéricamente, al igual que generar conexiones con el mundo. En las propuestas de la asignatura se tiene en cuenta el diseño que el MA plantea en el ecosistema de arte, donde se dispone de material rico y diverso que propicia manipular generando conexiones, sinergias, adentrarse en las posibilidades de lo desconocido, adquiriendo capacidades que pueden ser nuevas para los infantes. Por lo tanto, contar con un espacio de experimentación amplio permite adentrarse en un mundo sensible a través de sus propias creaciones (Florez y Saborit, 2005; Mazzotti Pavello, et al., 2006; Novoa, 1999).

En el caso del centro escolar La Baluga, del municipio de Sopuerta, se incidió en la necesidad de disponer de herramientas que dieran a conocer diferentes aproximaciones al arte, que no fueran sólo desde la pintura. La educadora del ecosistema compartió la problemática con el alumnado, que volvió al

centro con la idea de crear instalaciones artísticas. Esas propuestas enriquecen tanto la experiencia estética y sensorial, como la transformación espacial visualmente agradable y atractiva que aporta la instalación al aula donde es construida (Ceja, 2022; Díaz-Obregón, 2003; Gómez-Pintado et al., 2020).

La primera de las propuestas, realizada por el grupo Pineapol, fue una instalación para el aula de 2 años basado en el *Infinity Mirror Room (2012)* de Yayoi Kusama. Para ello, el grupo de estudiantes universitarias llenó de globos y luces un cubículo de madera revestido con espejos, generando una sensación de estar ante un paisaje que se extiende sin límites. La segunda propuesta, realizada por el grupo Synergia, fue una instalación que se llevó a cabo en el ecosistema de arte del alumnado de 3-4-5 años. La instalación fue creada con la intención de fomentar la exploración sensorial y matérica, al igual que promover el juego simbólico, y se formó por una cortina hecha con diversos materiales y unos cojines desplegados en el suelo confeccionados con materiales que generan contrastes entre el fuera y dentro de los mismos (Imagen 4).

Las propuestas tienen el afán de salir de la producción bidimensional y centralizada, y poder aproximarse a otras escalas y otras significaciones que puede aportar la creación de un elemento sobredimensionado. Los niños y niñas son parte de algo a lo que pueden acceder, sin objetivos predefinidos, donde lo que ocurre es efímero pero significativo, se pueden convertir así en exploradores de un micromundo de fantasía, en receptores activos que experimentan lo que allí se propone, sumergiéndose en un mundo lúdico y de encuentro.



Imagen 4. Instalación en el aula de 2 años (izquierda) e instalación en el ecosistema de arte del alumnado de 3-4-5 años (derecha).

En la asignatura *Estrategias y Técnicas Psicomotrices para el primer ciclo de Educación Infantil* se ahonda en las diferentes estrategias para promover el desarrollo motor de los y las niñas. Coincidiendo con un estilo de enseñanza no directivo del MA, se trabaja desde los postulados de la psicomotricidad vivencial (Aucouturier, 2004, 2018; Franch, 2018; Lapierre, 2008) y el movimiento libre (Pikler, 1984). Para ello, en la asignatura se profundiza y ponen en práctica diferentes recursos de la educación física infantil en forma de provocaciones motrices. La psicomotricidad es un área que no ha vivido un cambio con la implantación del MA, pues la mayoría de escuelas seguía ya las directrices del movimiento libre y la psicomotricidad vivencial con anterioridad. No obstante, se observa que es una de las disciplinas con un horario establecido en la mayoría de centros, y un espacio, que, aunque contenga un sinfín de posibilidades para el movimiento, no suele variar demasiado.

Partiendo de la idea de ofrecer provocaciones con el objetivo de promover las habilidades motrices básicas y la expresión corporal, los dos grupos de alumnado universitario que han trabajado en esta asignatura, Hirueledunak y Neimo, han realizado propuestas para el trabajo psicomotriz adaptadas al contexto de la escuela CEIP Zaldupe situada en Ondarroa. El grupo Hirueledunak hizo una guía de provocaciones motrices agrupadas en cinco bloques para fomentar el equilibrio, los saltos, los desplazamientos, los lanzamientos y la expresión corporal dirigido al alumnado de 5 años. En dicha guía se recopilan 56 provocaciones motrices con sus respectivas explicaciones, objetivos, material necesario, divididas en tres niveles de dificultad. Por otro lado, el grupo Neimo diseñó cuatro ecosistemas con provocaciones para el desarrollo de la lateralidad, el juego simbólico, el lanzamiento y la coordinación para el alumnado de 3 y 4 años de ese mismo centro escolar (Imagen 5). Sin embargo, debido a dificultades espaciales, las propuestas diseñadas no se pudieron implementar ese mismo año.



Imagen 5. Ejemplo de propuesta de provocación motriz: explicación, objetivos, material y nivel de dificultad.

En la asignatura *Lenguajes e Innovación en las Aulas de Educación Infantil* se ha trabajado sobre el eje de la enseñanza-aprendizaje de estrategias de enriquecimiento del lenguaje infantil (euskera). Para ello, se han analizado las fases de adquisición del lenguaje infantil desde el punto de vista teórico y los grados de autonomía para desarrollar la competencia comunicativa de forma inferencial, observando datos reales en diferentes corpus (CHILDES, MacWhinney, 1998) o ejemplos reales de otras investigaciones (Gutiérrez y Ezeizabarrena, 2023).

En el contexto educacional multilingüe que hoy en día se vive, o al menos en el contexto trilingüe vasco, desde el punto de vista curricular, el *input lingüístico*² escolar en la etapa infantil puede ser en gran medida y según la situación sociolingüística el único input que tienen en dos lenguas (en la lengua de comunicación: euskera y en lengua extranjera: inglés).³ Los y las alumnas estudian cómo se adquiere el lenguaje, las estrategias que se emplean, la metacognición lingüística que se emplea para construir el conocimiento gramatical, el uso del andamiaje y del desvanecimiento para ir desarrollando la autonomía comunicativa, y la retroalimentación (*feedback*) de la educadora para producir un *output* adecuado o cada vez más complejo.

Por ejemplo, un género textual que se trabaja en Infantil y en el MA es el cuento, que se utiliza para fines diferentes (gramatical o de presentar formas lingüísticas, emocional y de transmitir valores, entre otras cuestiones). Según Gutiérrez y Ezeizabarrena (2023), a los 3 años los y las niñas no muestran autonomía para narrar un cuento y es la educadora quien guía su producción textual ofreciéndoles apoyo lingüístico, además del apoyo visual. Ya a los 4 años se gana en autonomía y decrece la intervención de la educadora, ya que empiezan a conectar, aunque sea vagamente, las oraciones, y empiezan a utilizar elementos que están fuera del contexto comunicativo. A los 5 años la autonomía narrativa es mayor y la intervención de la educadora se reduce al uso de muletillas (para incitar el desarrollo de las ideas) o de *feedback* mínimo (*minimal response*). El *feedback* gramatical se sustituye por *feedback* emocional (siempre que sea necesario) de forma que los y las niñas ganan en autonomía comunicativa.

Los dos grupos de estudiantes que trabajan en la asignatura, Eztakigu y Xirimir, tras la visita a la escuela Berango Merana, han propuesto dos microecosistemas para edades de 4 y 5 años, que parten de las necesidades relacionadas con la autonomía narrativa de los y las niñas y trabajan el cuento interactivo, la escritura, el juego simbólico y la ciencia... (Imagen 6).

El grupo Eztakigu ha propuesto dos microsistemas. El objetivo del primero es impulsar la autonomía narrativa de los y las niñas. Para ello, ha creado

² El input lingüístico es el "total de muestras de lengua extranjera a las que se ve expuesto el alumno/a al participar en situaciones o actividades de comunicación" (Gómez del Estal, 2004).

³ El input en castellano es dominante y lo pueden tener en la familia, medios de comunicación, en la calle y de otras fuentes. Por ejemplo, no es habitual que en una familia sin conocimiento de euskera se consuman medios de comunicación en euskera o que los y las niñas tengan input suficiente en euskera.

dos cuentos interactivos con varios escenarios, personajes y objetos móviles que se pueden manipular. Esto facilita la construcción de diferentes historias junto con la guía del *feedback* de la educadora y con el apoyo visual de los materiales seleccionados. En la presentación del ecosistema y posterior desarrollo se ha trabajado la retroalimentación correctiva (Ibáñez, 2022) en caso necesario y se ofrecía el input lingüístico adecuado en la situación comunicativa. El objetivo del segundo microsistema es trabajar la escritura y la codificación. Para ello, el grupo ha creado un método para encriptar mensajes en un lenguaje misterioso que solo puede entenderse con un decodificador. El ecosistema y los recursos empleados fueron exitosos, pero llamó la atención la escritura encriptada, pudiendo experimentar con un nuevo código escrito.

En grupo Xirimiri diseñó dos microecosistemas para observar la producción comunicativa tanto oral como el no verbal. El primero fue la creación de un escenario similar al cuento de “El lobo y los tres cerditos” en el ecosistema del juego simbólico, que cambiaba el espacio de aprendizaje y el diseño habitual del aula con el objetivo de representar roles diferentes y elaborar así el lenguaje de forma autónoma. Aunque en la propuesta inicial no se propuso intervención alguna, en la práctica una educadora del centro intervino ofreciendo *feedback* y gestionando los turnos de palabra. El otro microecosistema se realizó con el juego de luces usando el cuento “Nola dastatu ilargia?” (*¿A qué sabe la luna?* de Michael Grejniec). Se llevó a cabo en la clase de referencia de inglés y en ella habían trabajado el mismo cuento varias veces en inglés, pensamos que debido a esto hubo mucha alternancia y se daba de forma natural entre el euskera e inglés (*translanguaging*) de la misma forma que lo observaron Villabona y Gartziarena (2021).

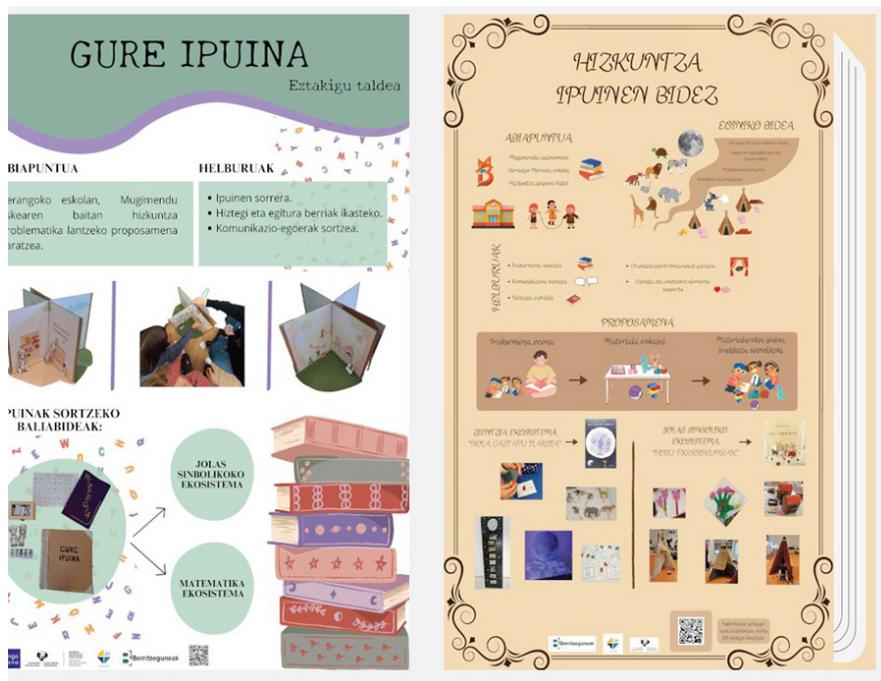


Imagen 6. Propuesta para trabajar el euskera en diferentes ecosistemas: lengua y literatura, escritura, juego simbólico, ciencia y matemática.

En la asignatura *Tendencias actuales de enseñanza de las Ciencias y Matemáticas* se ha trabajado desde la base socio-constructivista en la que el aprendizaje científico en infantil se produce en una relación entre el pensamiento, el lenguaje y el entorno (Mercer, 1997). Es una actividad social y epistémica donde los niños y niñas construyen conjuntamente significados científicos sobre los fenómenos que les rodean, y donde la persona adulta debe estar atenta a las oportunidades de aprendizaje y a introducir nuevo contenido. En clase se ha trabajado en propuestas que fomenten la relación con los objetos y espacios, y donde el rol de la persona educadora se oriente a ‘intervenir, no interferir’ (Goldschmied, 2002), siendo a su vez capaz de fomentar un diálogo y plantear retos y preguntas reflexivas que generen procesos científicos en los más pequeños (Monteira y Jiménez-Aleixandre, 2016; Pedreira y Márquez, 2017).

Por un lado, el grupo Korapilo diseñó el ecosistema para que las niñas y los niños pudiesen trabajar el modelo de ser vivo, con la propuesta de introducir una incubadora para incubar pollitos y la creación de un espacio para su posterior cuidado al nacer. La propuesta se adapta a la realidad social y cultural de la escuela Haizeder de Natxitua, porque es un entorno rural donde se valora la relación con el entorno natural, el conocimiento de primera mano de los ciclos de vida de animales y plantas, y también el apoyo de las familias para garantizar su viabilidad. Cabe destacar el impacto positivo de esta propuesta, ya que se pudo materializar posteriormente en la escuela y por tanto se animaron a incubar pollitos. La segunda propuesta vino de la mano del grupo Bostok con la creación de un espacio de juego compuesto por una mesa de luz y diferentes materiales de juego (Imagen 7). En este caso se aúna el aprendizaje científico y el juego a través de la luz –en la línea de pedagogías como la de Reggio-Emilia–, y se ha ofrecido para trabajar en la escuela un portfolio con potenciales actividades que buscan movilizar el interés y la curiosidad de los niños y niñas, a la vez que se trabajan conceptos científicos y matemáticos. Esta propuesta fue también muy bien acogida por los docentes de Haizeder, destacando que, en la escuela ya disponían de una mesa de luz y la propuesta de ecosistema les serviría para ponerla en marcha de nuevo.

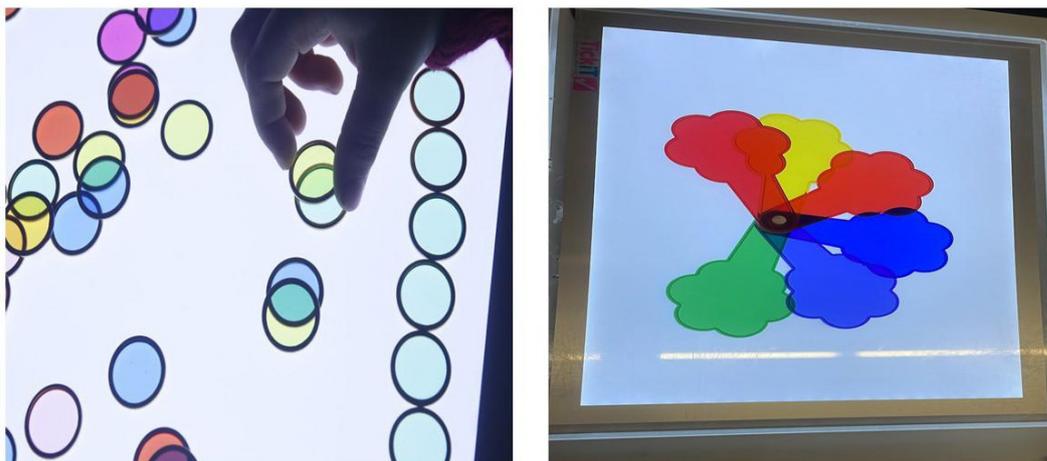


Imagen 7.
Mesas de luz y materiales para trabajar conceptos científicos y matemáticos.

Implicaciones didácticas y perspectivas de futuro

El proyecto UBE, en los años en los que lleva funcionando, ha dado frutos significativos para todos los agentes que participan en el mismo. Por una parte, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en la universidad, el alumnado de la mención de *Innovación en la Escuela*, curso tras curso, ha podido inmiscuirse en el conocimiento de la realidad actual en las escuelas de Educación Infantil que trabajan en el marco del MA, siendo partícipes del mismo. El hecho de poder conocer y participar de primera mano en un modelo actual de innovación educativa en desarrollo ha sido, sin duda, una experiencia enriquecedora que ha contribuido a trascender lo trabajado en las aulas universitarias. De tal manera que, mediante el proyecto, se ha conseguido establecer una vinculación entre teoría y práctica, señalada como conveniente en varios trabajos como vía para mejorar los programas de formación inicial docente, puesto que contribuye a la construcción del saber docente y facilita comprender la futura profesión (Chacón y Suárez, 2006; Darling-Hammond, 2006).

Otro aporte reseñable del proyecto UBE es que ha brindado al alumnado universitario la posibilidad de convertirse en protagonista de su propio proceso de aprendizaje y a ser responsable del mismo, lejos de un modelo de enseñanza-aprendizaje transmisivo y basado en las explicaciones docentes (Gutiérrez y Sanz, 2018; Lieberman y Miller, 2003). En efecto, al haber sido invitado a diseñar un producto para responder a las necesidades reales de un centro escolar y justificar su utilidad, en el marco del aprendizaje-servicio (Puig et al., 2007), se le ha posibilitado relacionarse con contextos reales de Educación Infantil, lo que ha otorgado al proyecto un carácter más conectado con la realidad, en comparación con otros trabajos realizados durante la formación en el grado. Ello ha permitido al alumnado universitario situarse en el entorno educativo y laboral en el que aspiran a integrarse en el futuro próximo, de una forma distinta y más original respecto al modo en que lo han

hecho anteriormente en los practicum que han cursado (Practicum I y Practicum II). Todo ello ha dotado al alumnado de recursos útiles para realizar el Practicum III y desarrollar su Trabajo de Fin de Grado, relacionándolo con el MA. Finalmente, cabe señalar que el proyecto UBE también ha constituido para el alumnado una oportunidad de adquirir competencias de trabajo en equipo, comunicación eficiente y toma de decisiones.

Una clara constatación de los beneficios de participar en el proyecto UBE es que, cuando se han analizado las percepciones del alumnado universitario sobre su experiencia en la primera edición del mismo, se ha detectado la existencia de vivencias positivas, tanto a nivel de los conocimientos académicos obtenidos, como a nivel del protagonismo adquirido durante el proyecto, y también a causa del acercamiento a los centros escolares y de la sensación de poder realizar una contribución a los mismos (Peña-Zabala et al., 2023).

Por otra parte, la puesta en marcha del proyecto UBE también ha tenido repercusiones en las formas de trabajo del profesorado de la mención de *Innovación en la escuela* del grado Educación Infantil, dado que su desarrollo ha implicado una mayor coordinación del equipo docente. El conocimiento mutuo y el trabajo colaborativo desarrollado entre el profesorado de las cinco asignaturas que conforman la mención, también ha tenido implicaciones de cara a reforzar la cohesión interna de ésta, con los beneficios que ello haya podido reportar en las clases y, en última instancia, en el alumnado. Con todo ello, se ha avanzado considerablemente en el abordaje de la enseñanza multidisciplinar y el enfoque holístico, tan propios de la etapa de Educación Infantil. Además, la participación en UBE ha facilitado que el profesorado universitario haya ido paulatinamente superando los recelos que despertaba, en un principio, el hecho de ver sus propias prácticas docentes valoradas por agentes externos a la universidad.

En cuanto a las repercusiones que la participación en el proyecto UBE ha tenido para los centros escolares participantes y para el personal del Berritzegune, puede afirmarse que el principal aporte ha sido el hecho de haber sido invitados a reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza y a entrar en contacto con nuevas ideas aportadas desde la universidad, que han podido facilitar cauces para transformar y mejorar sus modelos. Ciertamente, el contacto con otras visiones y análisis provenientes de actores ajenos a la propia escuela, puede resultar beneficioso para obtener una nueva perspectiva y ahondar en la reflexión sobre el modo en el que actúan generalmente en sus aulas con relación al MA.

En definitiva, pensamos que el proyecto UBE ha dado lugar al surgimiento de una verdadera comunidad de aprendizaje, en la que los distintos agentes participantes han podido reflexionar de manera conjunta y aprender unos de otros. Ciertamente, UBE ha permitido desarrollar una experiencia de investi-

gación-acción colaborativa entre la universidad y la escuela, estableciendo un diálogo horizontal entre ambas entidades y una relación proactiva para cocrear nuevos conocimientos, en beneficio de cada uno de los agentes implicados y del MA (Mérida et al., 2012; Mtika et al. 2014; Zeichner, 2010).

Por último, hemos de mencionar que el proyecto UBE ha servido de base para abrir nuevas líneas de indagación futuras acerca del MA. En efecto, como se ha señalado anteriormente, el proyecto UBE ya ha obtenido el reconocimiento de la UPV/EHU con la obtención del proyecto de innovación docente IKD3 (código: i321-09), todavía en vigor. Pero, además, a sabiendas del interés que presenta el MA para la comunidad educativa de la CAPV, recientemente ha obtenido también el reconocimiento del departamento de Educación del Gobierno Vasco para profundizar en la investigación sobre el MA. En efecto, el profesorado universitario implicado en el proyecto UBE presentó un proyecto de investigación, que ha sido financiado para los cursos 2023/2024 y 2024/2025 por el citado departamento, bajo el título *Haur Hezkuntzako Mugimendu Autonomoa ikuspegi diziplinartekotik ikertzen* (Investigando el Movimiento Autónomo desde un punto de vista interdisciplinar) (código: HEZKUNTZA23/09). En ese proyecto de investigación participan 12 escuelas de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa que están desarrollando el MA en escuelas de Educación Infantil. Esa, sin duda, será una línea de investigación de la que emanarán nuevos conocimientos y propuestas para la mejora del MA.

Referencias

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar: Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Graó.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A.B., Morales, M.J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro*, pp. 136-148. Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Ceja, L. A. (2022). La instalación artística. Referente para el análisis de los espacios narrativos. Una mirada investigativa desde el arte y el diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (172), 219-238. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi172.7134>
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/56057>
- Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, 109 (09/06/2023).
- Chacón, M.A. y Suárez, M.E. (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría-práctica: una consideración necesaria en la en la formación de docentes. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 301- 311.
- Chokler, M.H. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Aula de infantil*, 53, 9-13.
- Chokler, M.H. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones Cinco.

- Cuenca, J. M.^a y Domínguez, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*, 23, 113-123.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Florez, C. C., y Saborit, B. V. (2005). *Material sensorial (0-3 años): Manipulación y experimentación* (Vol. 8). Grao.
- Franch, N. (2018). *Poética corporal*. Octaedro.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/51575>
- Gobierno Vasco (2018). HH Oinarri. Mugimendu Autonomoa. Recuperado de (15/02/2024): <https://www.hhoinarri.net/mugimendu-autonomoa/mugimendu-autonomoa>
- Goldschmied, E. (2013). *Educación en la escuela infantil*. Octaedro.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. *Gómez Asencio, J. y J. Sánchez Lobato, Forma*, 8, 83-107.
- Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia, A. eta Vizcarra, M. T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en Educación Infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (20), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678>
- Gutierrez, L. y Sanz, J. (2018). Talleres con niñas y niños en la formación inicial del profesorado: Superación del modelo transmisivo a partir de una experiencia universidad-escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 301-324. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9930>
- Gutierrez, M. J., & Ezeizabarrena, M. J. (2022). Hotsetik hitzera. *Nola bereganatzen dute hizkuntza haur euskaldunek*. Erein.
- Hernández-Hernández, F. eta Sancho-Gil, J. M. (2015). Pensar la docencia universitaria desde las relaciones pedagógicas. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 153-158. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28211>
- Herrán, E. (2018) (ed.). *Claves de la educación Pikler-Lóczy*. Asociación Pikler-Lóczy.
- Hoyuelos, A. (2013a). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2013b). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Ibañez, M. (2022). Interakziozko feedback zuzentzailea hizkuntzen ikas-irakaskuntzan (eta II). Zer zuzendu eta zerk moteltzen duen zuzenketen eraginkortasuna. *Hizpide: hel-duen euskalduntzearen aldizkaria*, 40(99), 4. https://www.ikasten.ikasbil.eus/pluginfile.php/1945003/mod_habecms/doc_attachment_eu/2455/eH99_lba%C3%B1ez_2.pdf
- Lapierre, A. (2008). La Psicomotricidad relacional. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 31, 7-14. https://www.unimoron.edu.ar/static/media/doc_b059b2667e7d11ee91c10242ac170004_o.pdf
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y mejora de la educación*. Octaedro.
- MacWhinney, B. (1998). The CHILDES system. *Handbook of child language acquisition*, 457-494.
- Mazzotti Pavello, G. y Alcaraz Romero, V. M. (2006). Arte y experiencia estética como forma de conocer. *Casa del tiempo*, 87, 31-38. Recuperado de: <https://bit.ly/2SFegAl>
- Mérida, R., González, M.E. y Olivares, M.A. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el practicum I del Grado de infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado, Revista*

- de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 447-465. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20033>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90. <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Monteira, S. F. y Jiménez-Aleixandre, M. P. (2016). The practice of using evidence in kindergarten: the role of purposeful observation. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(8)1232–1258. <https://doi.org/10.1002/tea.21259>.lcsi.2018.01.002
- Montessori, M (1994). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. CEPE Editorial.
- Mtika, P., Robson, D. y Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspective. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006>
- Òdena, P. (2003). Emmi Pikler y la educación de los más pequeños. *In-fan-cia: educar de 0 a 6 años: revista de la Associació de Mestres Rosa Sensat*, 81, 26-30.
- Pedreira, M. y Márquez, C. (2017). Espacios de ciencia de libre elección: Posibilidades y límites. En M. R. Quintanilla Gatica (coord.), *Enseñanza de las ciencias e infancia. Problemáticas y avances de teoría y campo desde Iberoamérica*, 151-169. Bellaterra.
- Peña-Zabala, M., Martínez-Merino, N., Iruskietta, M. (2023). UBE: Hezkuntza komunitatea elkareraginean. En *Estructura modular, metodologías activas y compromiso social en innovación educativa universitaria: La experiencia de la Facultad de Educación de Bilbao, UPV/EHU (2011-2021)*, pp. 49-60. UPV/EHU.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Narcea Ediciones.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Rodríguez-Garcés, C. R., Padilla-Fuentes, G., y Espinosa-Valenzuela, D. (2022). El nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) en Chile: aportes a la igualdad de oportunidades en un contexto de libre elección educativa. *Encuentros*, 20, 68-80.
- Universidad del País Vasco (2022). Plan estratégico de la UPV/EHU 2022-2025. Recuperado de: <https://www.ehu.es/es/web/idazkaritza-nagusia/upv-ehuren-plan-estrategikoa-2022-2025>
- Vecci, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil*. Morata.
- Villabona, N., & Gartziaarena, M. (2021). Praktika eleanitzak eta euskara, ingelesa irakas-hizkuntza bihurtzen denean: kasu-azterketa bat. *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 53(132), 543-564.
- Wallon, H. (1976). *Los orígenes del pensamiento del niño*. Nueva Visión.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>