

LOS FUTUROS MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL: DIRECTORES, ACTORES Y CRÍTICOS DE SU FORMACIÓN INICIAL

M^a José Mayorga Fernández

Dolores Madrid Vivar

Universidad de Málaga

RESUMEN

En este trabajo se muestran los resultados obtenidos en un proyecto de innovación realizado a lo largo de tres cursos académicos con estudiantes de 1º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. El objetivo ha sido facilitar el aprendizaje del alumnado formándose en y para la práctica, a través de una serie de actividades diseñadas, y conocer su satisfacción respecto a la adquisición de sus competencias profesionales. Se han evaluado, a través de unas plantillas elaboradas, al finalizar cada curso, realizándose un análisis descriptivo cuantitativo por actividad y curso, para posteriormente comparar los resultados. Dichos resultados muestran que las valoraciones han sido muy positivas, en especial aquellas en las que el alumnado tenía que interactuar directamente con la realidad de los centros educativos.

PALABRAS CLAVE

Innovación educativa - satisfacción alumnado – evaluación - formación del profesorado - formación inicial.

ABSTRACT

This study shows the results obtained within a project conducted for three academic years with first-year students enrolled in the Degree in Early Childhood Education at the University of Málaga. The aim has been to facilitate the students' learning by educating them during and for the practice through a range of activities, and knowing their satisfaction regarding those tasks. They have been evaluated through templates at the end of each course and a quantitative descriptive analysis has been developed for each activity and course for a subsequent comparison. The results show that the evaluations have been very positive, especially those in which students had to interact directly with the reality of schools.

KEYWORDS

Educational Innovation - students' satisfaction – assessment - teacher training - initial training.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los cambios que se están produciendo en la sociedad demandan un giro en la función docente que repercuten en los programas de formación inicial (García y Castro, 2012). Una de las iniciativas que se han desarrollado ha sido la de utilizar nuevos recursos didácticos que provoquen el aprendizaje y que hagan del alumnado el protagonista de su desarrollo formativo; por medio de estos recursos, se pretende contribuir a la adquisición de competencias en las que el aprendizaje autónomo y la responsabilidad del proceso sean ejes vertebradores de la educación (Alvariñas y Fernández, 2011), por ello, se puede afirmar que en la formación inicial del profesorado de educación infantil existe una apuesta clara por la formación en competencias (García y Castro, 2012). La universidad debe modernizarse para dar mejor respuesta a los retos y desafíos que le plantea la actual sociedad (Fernández y Alegre, 2004: 235): un alumnado constructor del saber, del saber hacer y del saber ser; la implicación de los estudiantes en procesos de aprendizaje activo y promoción del pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad, la iniciativa y el trabajo en equipo. Es necesario, por tanto, que los planes de formación se centren en una metodología específica, basada en el aprendizaje colaborativo, en la participación en la resolución de problemas en situaciones de incertidumbre, resolución de casos críticos, etc., surgiendo así la necesidad de utilizar metodologías que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad, que favorezcan el desarrollo de la capacidad de analizar los problemas de la sociedad, al objeto de aportar soluciones y de asumir responsabilidades sociales (Arregi, Bilbatua, Sagasta, 2004).

Para hacer frente a ese desafío es preciso dotar de competencias profesionales a los futuros docentes de la enseñanza infantil a tres niveles, cultural, pedagógico y didáctico: las competencias teóricas (lo que se debe saber), las competencias operativas (el buen hacer) y las competencias de interacción (saber interactuar). Concretamente los docentes de educación infantil deben ser competentes en crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes, desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural, dominar las técnicas de la documentación y la observación, diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños/as pequeños que cubran adecuadamente el currículo de la etapa y sentirse y asumir los compromisos propios de un/a maestro/a de educación infantil (Mir y Ferrer, 2014). Aunque esto no es suficiente, según Zabalza y Zabalza (2011), los docentes, además de desarrollar competencias, deben conocerse bien como personas y ser conscientes de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación al trabajo educativo con niños/as pequeños, es necesario que los maestros/as en formación se cuestionen los problemas y dilemas referidos al quehacer cotidiano en las aulas (Sánchez, 1997).

En este trabajo se plantea una propuesta incardinada en la realidad profesional de estos futuros maestros/as de Educación Infantil, porque es un proyecto centrado en el aprendizaje y en la actividad cognitiva de los/las

alumnos/as con el fin de que ellos construyan su conocimiento, en vez de meramente recibirlo ya empaquetado y cerrado (Pozo y Monereo, 2009). Porque desgraciadamente los aprendizajes teóricos de la formación inicial no siempre se llevan a la práctica, la causa puede encontrarse, como indica Imbernón (2007), en un modelo de formación tradicional y descontextualizado que no responde a la demanda del profesorado. Así la finalidad de la formación inicial debe ser que su experiencia acumulada constituya una fuente de enriquecimiento profesional, que intenten comprenderse a sí mismos, así como las relaciones de convergencias y discrepancias que hay entre la teoría y la práctica profesional. Es necesario plantear una formación inicial basada en un aprendizaje relevante, donde el alumnado universitario se implique activamente en el estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento, donde se estimule la metacognición (CIDUA, 2005).

Para poner en práctica una formación centrada en estos aspectos, se decidió llevar a cabo el presente proyecto de innovación. Es un proyecto que requiere un cambio cualitativo en la forma de entender el perfil profesional de los/las maestros/as que se pretenden formar y un trabajo colaborativo que permitiera romper estructuras de tiempos y espacios. Pero la intencionalidad del proyecto iba más allá que de la construcción e implementación de unas actividades centradas en el desarrollo del perfil profesional del futuro maestro de infantil, puesto que se partía del convencimiento que dicho perfil no estaría completo si la evaluación no formaba parte del mismo, lo que derivó en consensuar un sistema de evaluación compartido que lo permitiera (portafolio individual). Además fue especialmente relevante comprometer a los estudiantes, es decir, que tomasen riesgos, emprendieran, hicieran propuestas y tomasen iniciativas, al fin y al cabo lo importante era *enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre* (Schön, 1992: 23). Por tanto, se hizo necesario crear situaciones en las que el alumnado debía resolver problemas, y estuviese implicado con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de sus futuros/as alumnos/as (Mir y Ferrer, 2014).

Las características de este perfil profesional se han tenido en cuenta en el diseño y elaboración del proyecto, por ello se ha intentado crear un espacio educativo que facilita al alumnado la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un contexto real, un contexto de oportunidades que permitan desarrollar un pensamiento crítico educativo, donde ellos sean los verdaderos protagonistas, donde tengan que tomar, en colaboración, sus propias decisiones, y éstas se conviertan en el objeto de su análisis. Son una ocasión para disminuir la distancia existente entre el conocimiento teórico y la realidad. Promoviéndose el compromiso del estudiante con su aprendizaje y con la regulación de su proceso formativo. La práctica debe motivar la integración del currículum, a menudo excesivamente fragmentado y poco atractivo a los intereses de los estudiantes (Coiduras et al, 2009). Por tanto, se concibe que la función del profesorado universitario es la de facilitar el aprendizaje del alumnado (Kember y McNaught, 2007) es decir, de los futuros

maestros/as, ya que *el alumnado se debe formar en y para la práctica, deben aprender haciendo y reflexionando sobre la acción* (Díaz Barriga, 2006: 8).

Por todos los profesionales de la educación es compartido que el saber de la experiencia constituye un pilar fundamental en la formación docente, entendiendo experiencia como aquello que pasa y mueve al profesorado a pensar el sentido educativo de sus actuaciones, el saber es fruto de la experiencia, que siempre tiene un fuerte componente personal (Contreras, 2010). Considerando la formación inicial desde esta perspectiva constructivista se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista dinámico, en la que el aprendizaje se interpreta y reinterpreta de manera que el estudiante va construyendo su propio conocimiento (Gallego, 2007). Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica (Mir y Ferrer, 2014).

Por ello, se partió de un currículum integrado, donde la organización del conocimiento educativo mantenía una estructura débil, existiendo relaciones abiertas entre los distintos elementos que lo configuraban, favoreciéndose así, ampliamente el intercambio, y centrando el aprendizaje en su proceso de adquisición. Este modelo de aprendizaje supone la creación de un espacio educativo abierto, caracterizado por el desarrollo de competencias genéricas y específicas en un ambiente participativo, dinámico y de colaboración dentro y fuera del aula (Ruiz, 2010). El alumnado debe vivir, trabajar, analizar y evaluar las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones escolares al mismo tiempo que tienen que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. De ahí que desde la etapa de formación inicial hayan de aprender a vivir la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales y asesorados por profesionales expertos que acompañen y orienten su formación y su actuación, provocando la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción (Mir y Ferrer, 2014).

El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes como sistemas de comprensión y acción solamente se ponen en juego cuando se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para un intervención adecuada (ibidem, 2014). El alumnado tiene que interactuar en un espacio parecido al real, ya que solo así se podrá evaluar sus ejecuciones (Herrero, Fernández y Quintero, 2012), por ello en el actual proyecto se planteaba un proceso de evaluación de la formación que realmente tuviera impacto en el desarrollo profesional de los futuros maestros de infantil (Imbernón, 2006), siendo esta la mejor manera de aumentar sus niveles de pensamiento reflexivo (Sevillano, 2004). Esta evaluación tomó forma en la propuesta de realización de un portafolios individual, cómo se mencionó anteriormente, compuesto por cinco apartados:

- Identidad y expectativas profesionales. En este apartado se ha de incorporar una exposición sobre lo que se espera aprender en el marco de las materias que nos ocupan. Se trata de trazar el perfil de profesional que esperas ser en un futuro próximo. Trata de conjugar experiencias vividas, características personales propias y competencias profesionales del maestro/a de infantil.
- Fichas de las Actividades Conjuntas. Cada actividad que se realice de forma coordinada entre las dos materias estará acompañada de una ficha de realización que contendrá una serie de apartados y cuestiones pertinentes dependiendo de la actividad.
- Evidencias del proceso de aprendizaje. Este apartado incluye evidencias de tus experiencias y aprendizajes profesionales y una reflexión sobre el valor y sentido de estas evidencias.
- Reflexión y evaluación de resultados. Este apartado pone el acento en la valoración de la experiencia práctica, es decir, una valoración de lo que ha supuesto para tu aprendizaje y desarrollo profesional. Incluye un análisis de los puntos fuertes y logros alcanzados, así como recabar los aspectos más débiles o carencias en los que habría que intervenir. Incluye propuestas para mejorar tus competencias profesionales.
- Plantilla de evaluación de las actividades. Se incorporará un cuestionario de valoración de las actividades conjuntas realizadas en las dos asignaturas.

2. METODOLOGÍA

La planificación y desarrollo de la docencia, según el modelo de competencias, permite la posibilidad de percibir espacios transversales de conexión entre disciplinas, y muestra la necesaria colaboración que ha de existir entre ellas (Mérida, 2006). Por ello, en este trabajo se presenta una parte de un proyecto interdisciplinar más amplio, constituido por dos materias de la Titulación del Grado de Educación Infantil, concretamente Didáctica de la Educación Infantil y Organización del Centro escolar, asignaturas que comparten el segundo semestre del 1er curso. En primer lugar el profesorado universitario implicado discutió sobre qué maestro o maestra de educación infantil se quería formar, en base a una formación constructivista por competencias, como se indica en la fundamentación teórica y que en pocas palabras se definió como un educador infantil que apueste por una escuela inclusiva, con un enfoque de la organización escolar versátil y un planteamiento didáctico activo, vivencial y creativo. Se entiende que un buen maestro/a de infantil es aquel que sabe gestionar un conjunto de situaciones, desde las más simples hasta las más complejas. Para lograrlo, debe saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contexto, saber extrapolar estos mismos recursos hacia otros contextos, saber aprender y sobre todo aprender a aprender.

Una vez consensuado dicho perfil se diseñaron y elaboraron las acciones o actividades, se planificaron las estrategias didácticas y se implementaron, para

su posterior evaluación. En este caso se centró el interés en las evaluaciones realizadas por el alumnado, respecto a las actividades comunes, con el objetivo de conocer la satisfacción del alumnado respecto a las competencias adquiridas en estas asignaturas y que contribuirían de manera decisiva a constituir el perfil profesional establecido. Un perfil de profesor/a como sujeto crítico, reflexivo, abierto al cambio (Fernández, 2003) y que participa activamente en su formación.

Una vez acabado el curso los estudiantes tendrían que valorar todas estas actividades, para lo que se les facilitó una plantilla de evaluación con tres aspectos claves: puntuación de 0 a 10, responder a la cuestión ¿qué te aportado la actividad en relación al desarrollo de tus competencias profesionales? y plantear sugerencias de mejoras.

Las principales actividades del proyecto puesto en práctica se sintetizan en la siguiente tabla:

Visita alumnado de 3-6 años	Visita de un grupo de 150 alumnos/as de Educación Infantil, de 3 a 6 años a la Facultad de Ciencias de la Educación, de colegios de la provincia de Málaga. El alumnado tendría que planificar la visita e implementarla.
Taller de Prensa	El alumnado tendría que analizar noticias actuales relacionadas con la educación desde el punto de vista Didáctico y Organizativo, incluyendo los aspectos concordantes y discordantes con la normativa.
Ciclo de cine	Tras el visionado de dos películas, una en cada asignatura, el alumnado tendría que destacar, comentar y reflexionar los aspectos didácticos y organizativos de las mismas.
Visitas a centros	Las profesoras seleccionaron varios centros educativos innovadores de la provincia de Málaga, y fueron con el alumnado a visitarlos para conocer su trabajo en el día a día.
Ciclo de conferencias	Se invitaron a docentes de reconocido prestigio que fueron a hablar al alumnado de aspectos relacionados con la educación infantil.

Tabla nº 1: Descripción de actividades conjuntas

La metodología empleada en este estudio, para el análisis de las evaluaciones realizada por el alumnado, respecto a las actividades comunes, ha sido una metodología no experimental, ex post facto, de tipo descriptivo. Una vez realizado un primer análisis descriptivo cuantitativo por años y por actividades, se ha pasado a realizar un análisis comparativo de los resultados

obtenidos en cada una de las actividades a lo largo de los tres cursos académicos en los que se ha desarrollado este proyecto.

2.1 Muestra

Para el análisis de datos se ha realizado un muestreo bietápico de conglomerados. En la primera fase se han seleccionado los conglomerados que han sido los estudiantes de primer curso de Educación Infantil y en una segunda etapa se ha realizado un muestreo aleatorio simple sin reposición. En este caso para una población $N= 200$ alumnos/as, a un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de .05, el tamaño de muestra es de 132 alumnos/as. Hay que tener en cuenta que la extracción de las muestras por conglomerados ha sido proporcional al tamaño del mismo. La muestra resultante ha sido, en el curso 2011/2012 un total de 46 alumnos/as. En el curso 2012/2013 se han analizado 38 plantillas de evaluación del alumnado y en el curso 2013/2014, 48.

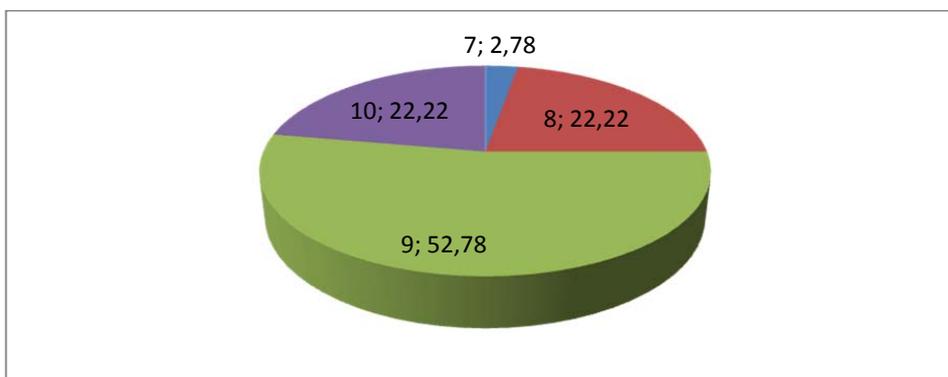
2.2 Objetivos

El objetivo ha sido facilitar el aprendizaje del alumnado formándose en y para la práctica, potenciando su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una serie de actividades, y conocer su satisfacción respecto a la adquisición de las competencias profesionales de la/el maestra/o de infantil a través de una evaluación longitudinal.

3. RESULTADOS

En el curso 2011/2012 los alumnos/as consideran que la **visita del alumnado** de educación infantil a la universidad ha sido bastante positiva. Visualizando la gráfica nº 1 y al analizar los datos descriptivamente se aprecia que la media es de 8,94, con una dispersión de 0,57, situándose el percentil 50 en el nº 9, lo cual nos indica que los valores son muy positivos.

A continuación mostramos los porcentajes de cada uno de los valores obtenidos.

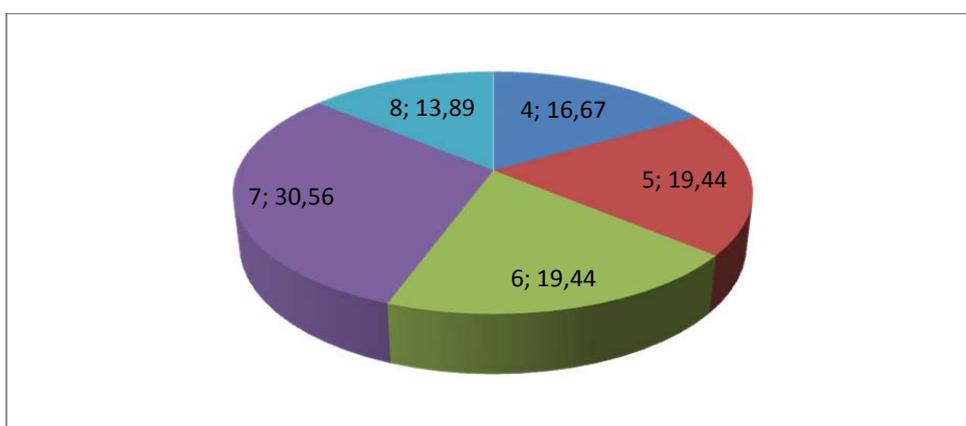


Gráfica nº 1: porcentaje de los valores obtenidos en la visita del alumnado curso 2011/2012

Las puntuaciones se centran en el 9, y el resto está equitativamente repartidas entre el 7 y el 8, solo un porcentaje mínimo puntúa con 7 esta actividad.

Respecto al **taller de prensa**, los resultados en el curso académico 2011/2012 no han sido tan positivos, como se puede apreciar en los estadísticos descriptivos obtenidos. La media de los datos obtenidos se sitúa en 5,30, sobre 10 puntos, y la dispersión es relativamente elevada (1,56), encontrándose el percentil 50 en 6,00.

En la gráfica número 2, se muestran los valores otorgados por el alumnado, el mayor porcentaje de puntuaciones se sitúa en el valor número 7, y el resto está relativamente distribuido entre los valores 4, 5, 6 y 8.



Gráfica nº 2: porcentaje de los valores obtenidos en el taller de prensa curso 2011/2012

Realizando el análisis descriptivo se aprecia que la media se sitúa en 5,30, pero posteriormente al observar los porcentajes de cada uno de los valores se identifica que el mayor porcentaje se sitúa en entre el 6, el 7, y el 8, en total el 63,89% de los datos.

El **ciclo de cine** también ha obtenido una puntuación bastante buena por parte del alumnado, su media se sitúa en 8,06, poseyendo una varianza inferior a 1, y el percentil 50 en el 8. Lo cual indica que los datos no están muy dispersos.

Respecto a la distribución de porcentajes se aprecia que no existe ninguna puntuación inferior a 7 puntos, y que la mayor proporción se encuentra en el 8, como podemos apreciar en la gráfica número 4

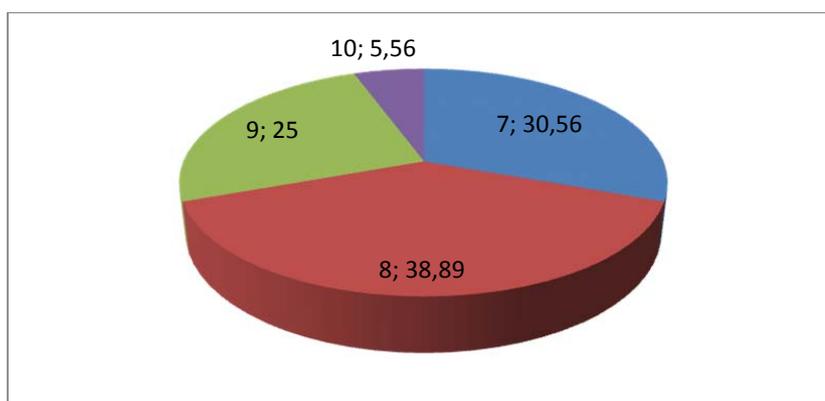


Gráfico nº 3: porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de cine curso 2011/2012

Cuando se solicita al alumnado que valore las **visitas a centros educativos** se obtienen resultados muy positivos, ellos la valoran con una media de 8,67, siendo la dispersión de 0,86. Y con un percentil 50% de 9,00.

La distribución de porcentajes se sitúa en los valores 9, 8 y 10 según puntuaciones. Aunque existen varias puntuaciones inferiores, lo cual afecta a la varianza, se aprecia que la mayoría de los valores están concentrados en la parte alta de la escala, como se observa en la siguiente gráfica.

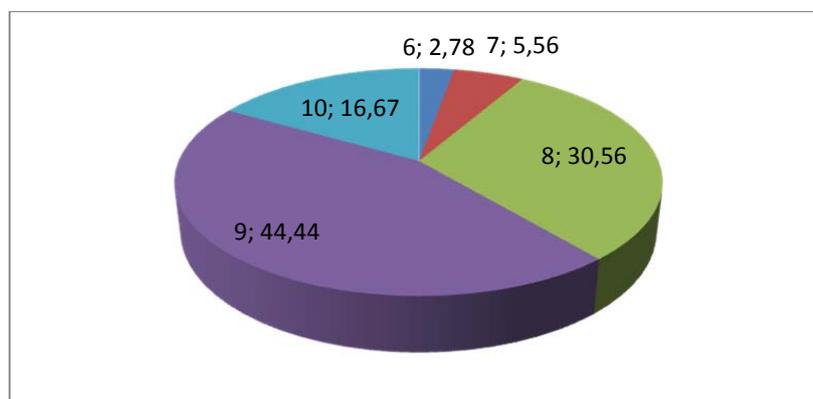


Gráfico nº 4: porcentaje de los valores obtenidos en la visita a centros educativos curso 2011/2012

La última actividad planteada fue el **ciclo de conferencias**, al analizar los datos obtenidos en el cuestionario, se aprecia que no existe una opinión homogénea entre el alumnado, es decir, que los datos están bastante dispersos, siendo la varianza de 1,32. La media, por su parte, no es muy baja, se sitúa en un 7,64 en base a 10, y el percentil 50 se encuentra en el 8.

En la gráfica 5 de porcentajes podemos apreciar mejor como están distribuidos los datos.

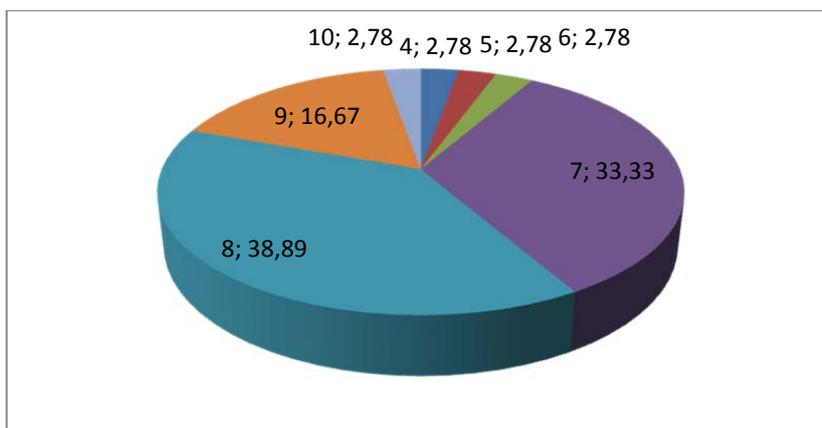


Gráfico nº 5: porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de conferencias curso 2011/2012

Como se puede apreciar, al realizar una valoración global del curso académico 2011/2012 solo existe una actividad que ha obtenido un aprobado por parte del alumnado, el taller de prensa, mientras que el resto de las actividades han tenido un notable alto, es más, la visita del alumnado de infantil a la universidad roza el sobresaliente, todo ello se puede visualizar en el siguiente gráfico de barras.

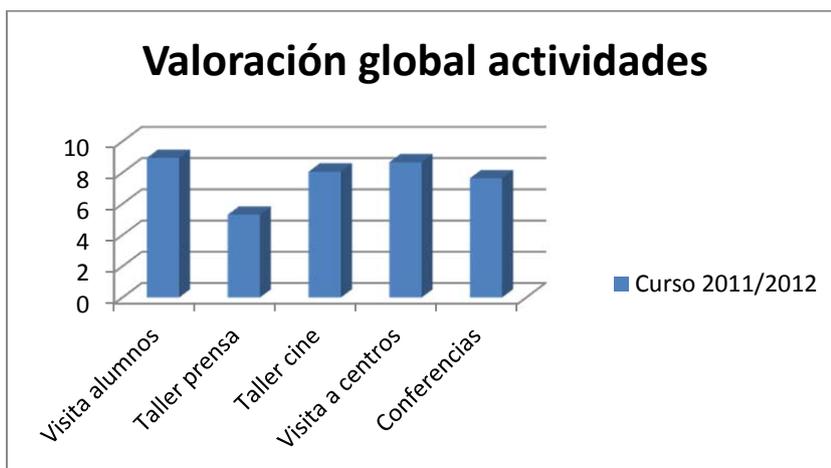
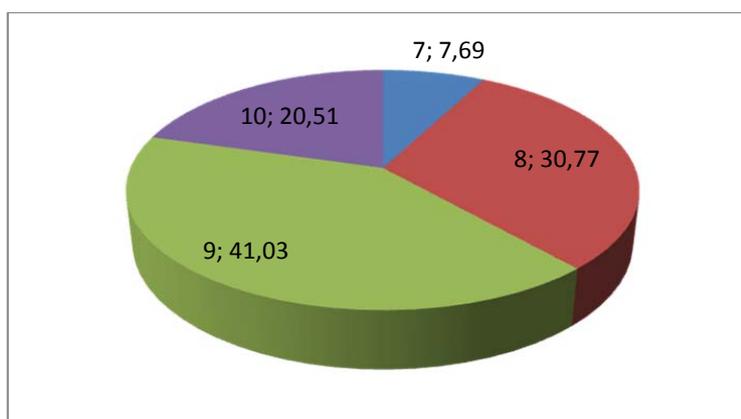


Gráfico nº 6: Valoración media del alumnado en cada una de las actividades curso 2011/2012

Al siguiente curso académico **curso 2012/2013** el alumnado volvió a evaluar las actividades según el cuestionario preestablecido, a continuación se muestran los resultados obtenidos.

La **visita del alumnado de infantil** a la universidad fue valorada con una media de 8,74, obteniendo una varianza de 0,77 y cuyo percentil 50 era el 9. Ello indica, que los datos no estaban muy dispersos, situándose sobre todo alrededor de los valores máximos del cuestionario.

A continuación se muestran los porcentajes de cada una de las puntuaciones obtenidas.

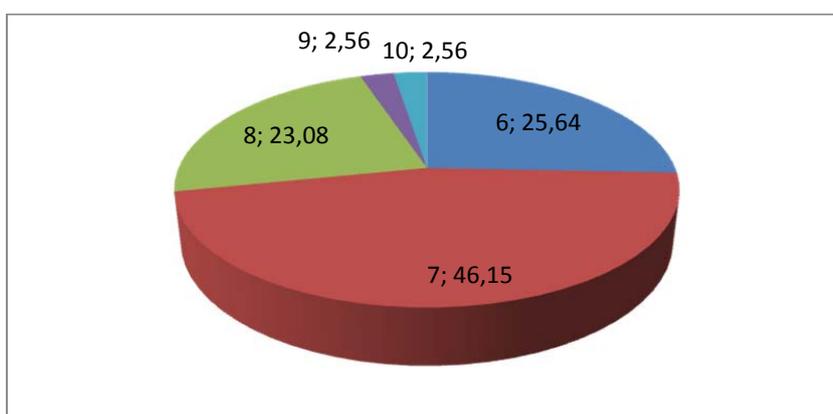


Gráfica nº 7: Porcentaje de los valores obtenidos en la visita del alumnado en el curso 2012/2013

En la gráfica anterior se observa claramente como el 92,31% de los datos se sitúa en una valoración por encima del 8, lo cual demuestra que la valoración por parte del alumnado en este curso académico ha sido muy positiva.

El **taller de prensa** en el curso académico 2012/2013 para el alumnado tuvo una valoración media de 7,10, situándose el percentil 50 en el 7 y una varianza de 0,83.

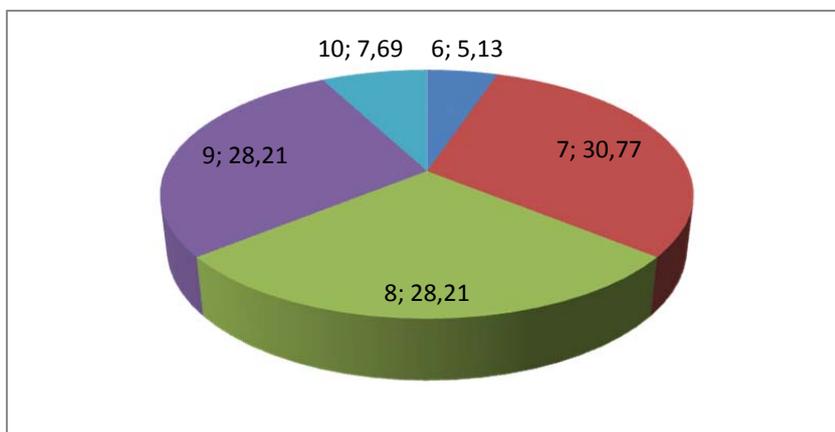
Los principales valores de esta actividad se encuentran en el 7, aunque seguidos por el 6 y el 8, es decir, que entre estos tres valores se encuentra en mayor grosor de los datos, como se puede observar en la gráfica de porcentajes que se presentan a continuación.



Gráfica nº 8: Porcentaje de los valores obtenidos en el taller de prensa en el curso 2012/2013

El **ciclo de cine**, en el curso 2012/2013 ha obtenido una puntuación de notable, concretamente un 8,03, aunque su dispersión es relativamente elevada de 1,13 y el percentil 50 se sitúa en el 8.

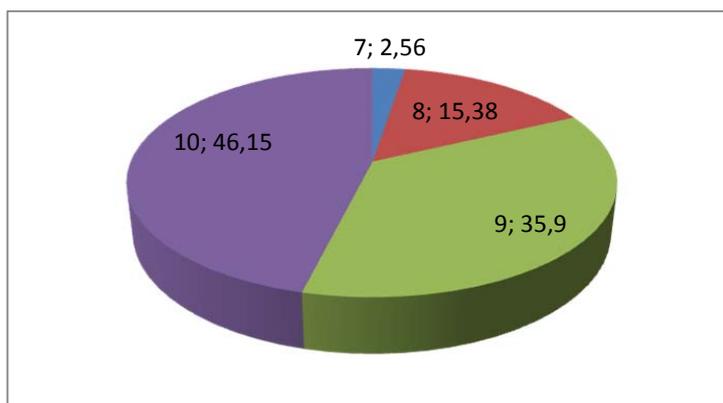
Esto demuestra que los datos están distribuidos entre los diferentes valores, siendo los extremos los valores 6 y 10. Y las puntuaciones situadas en el centro son prácticamente homogéneas. Estos datos se pueden observar en la siguiente gráfica, donde se presentan los porcentajes obtenidos en cada uno de los valores.



Gráfica nº 9: Porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de cine en el curso 2012/2013

La valoración de la **visita a centros**, por parte del alumnado en el curso 2012/2013 ha obtenido una puntuación de sobresaliente, concretamente la media de los valores obtenidos se sitúa en un 9,26, y la varianza es de 0,67. Por otro lado, el percentil 50 se sitúa en el 9. Lo cual demuestra que esta actividad ha sido muy bien valorada por parte del alumnado.

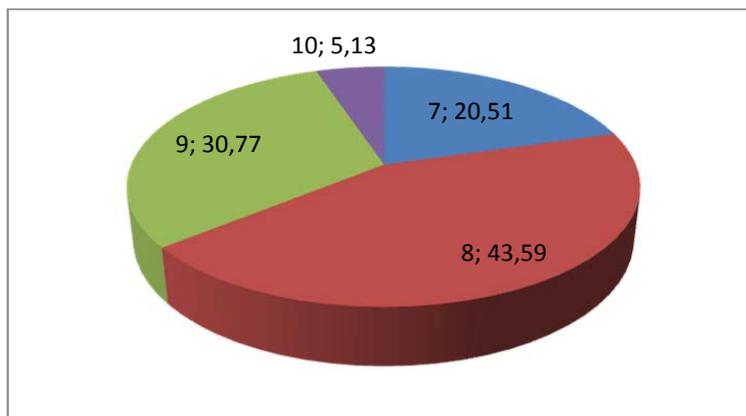
Observando el porcentaje de datos obtenidos, se aprecia que 46,15% de los alumnos/as que han contestado el cuestionario han valorado esta actividad con un 10, y el 35,90% de ellos le han otorgado una puntuación de 9. Dichos datos se puede observar en la siguiente gráfica.



Gráfica nº 10: Porcentaje de los valores obtenidos en las visitas a centros en el curso 2012/2013

El ciclo de conferencias, en este curso académico, también han obtenido una valoración positiva, la media de los datos analizados ha sido de 8,21, la varianza de 0,69 y el percentil 50 se sitúa en el valor 8.

Para un 64,10% el alumnado del curso académico 2012/2013 esta actividad se puede valorar con un notable, mientras que para un 35,90% obtendría una calificación de sobresaliente. A continuación se muestran los porcentajes desglosados en cada uno de los valores obtenidos.



Gráfica nº 11: Porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de conferencias en el curso 2012/2013

La valoración general del curso académico, por parte del alumnado ha sido sumamente positiva, se observa como todas las actividades han obtenido puntuaciones muy positivas, todas por encima del notable. Habría que resaltar la visita a centros, con un sobresaliente, y la visita del alumnado de infantil, con un notable muy alto. A continuación se puede observar gráficamente estos valores generales.

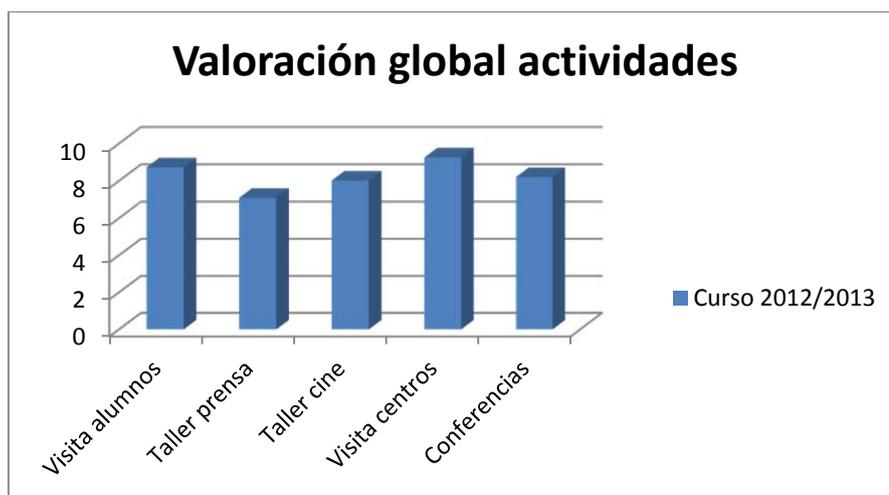
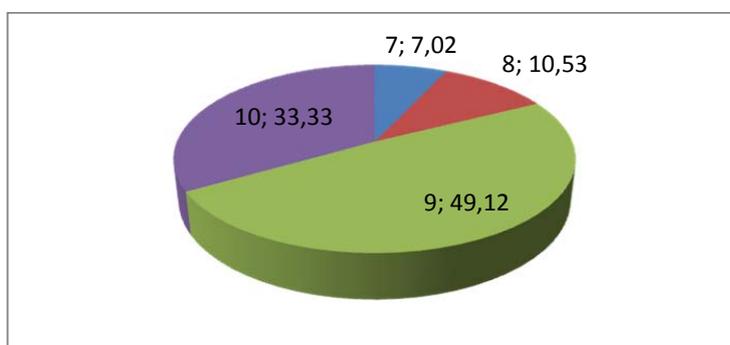


Gráfico 12: Valoración media del alumnado en cada una de las actividades curso 2012/2013

En el **curso académico 2013/2014** los resultados obtenidos se muestran a continuación:

La **visita del alumnado de infantil** a la universidad ha obtenido una calificación de sobresaliente, por parte del alumnado, la media resultante de los datos es un 9,09, siendo la varianza de dichos datos de 0,72 y el percentil 50 se encuentra situado en el 9.

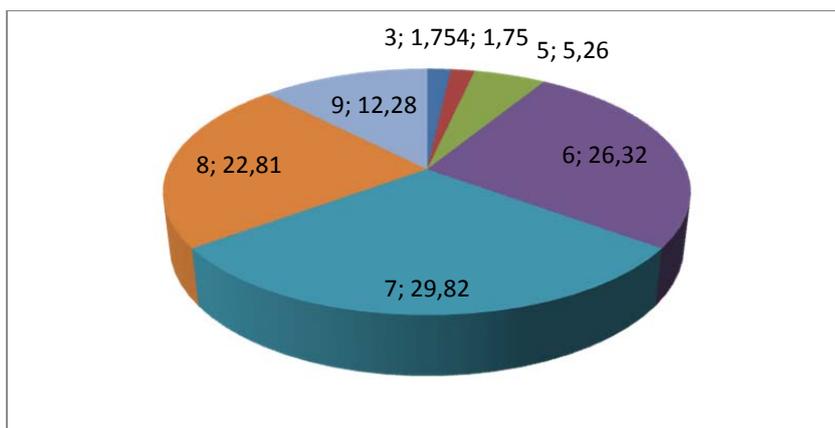
Valorando el porcentaje de datos de cada valor, se puede afirmar, el 82,45% de los datos se sitúa entre el 9 y el 10, además al analizar la varianza se aprecia que la dispersión no es elevada. A continuación se muestra el gráfico de sectores que muestra la distribución de porcentajes de cada uno de los valores obtenidos.



Gráfica nº 13: Porcentaje de los valores obtenidos en la visita del alumnado de infantil en el curso 2013/2014

El **taller de prensa**, en este curso académico, no ha obtenido una puntuación muy elevada, su media asciende a 5,98, con una varianza elevada de 1,66, y un percentil 50 de 7.

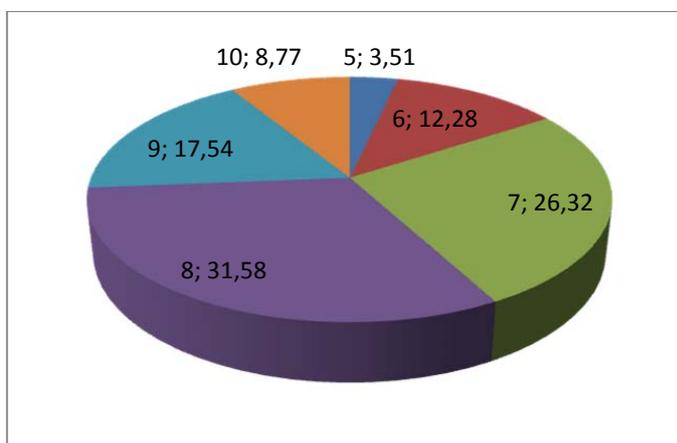
Los valores aportados por el alumnado oscilan entre 3 y 9, lo cual demuestra la varianza elevada, aunque el mayor porcentaje de datos se sitúan en el 7. A pesar de que la mayoría del alumnado puntúa esta actividad con 6, 7 u 8 puntos, al existir una varianza amplia entre los datos hace que la media sea menor. A continuación se muestran los porcentajes de datos obtenidos en cada uno de los valores.



Gráfica nº 14: Porcentaje de los valores obtenidos en el taller de prensa en el curso 2013/2014

Respecto al **ciclo de cine**, la media se sitúa en 7,74, obteniendo una varianza relativamente elevada, de 1,55, oscilando los datos entre el valor 5 y el valor 10. El percentil 50 se sitúa en el 8.

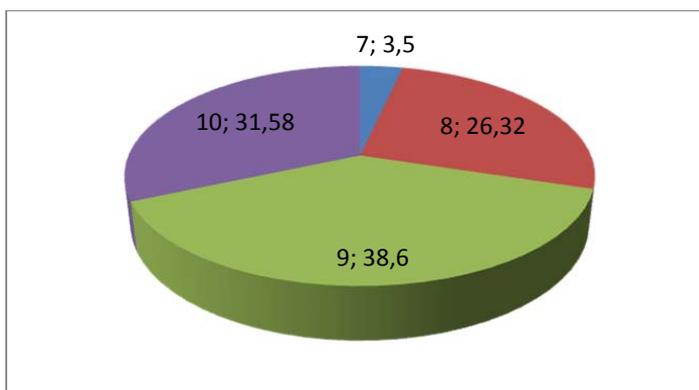
En esta actividad, a pesar de que los valores se sitúan fundamentalmente entre el 7 y el 8, se puede afirmar que siguen una distribución prácticamente simétrica, por arriba y por debajo de la media, por ese motivo la varianza es elevada. En el siguiente gráfico se muestra la distribución de porcentajes de cada uno de los valores obtenidos.



Gráfica nº 15: Porcentaje de los valores obtenidos en el taller de cine en el curso 2013/2014

La **visita a centros educativos**, durante el curso 2013/2014 también ha obtenido una valoración muy positiva por parte del alumnado, la media resultante al analizar los datos de esta actividad ha sido de 8,98, con una varianza relativamente elevada, de 0,73 y un percentil 50 de 9.

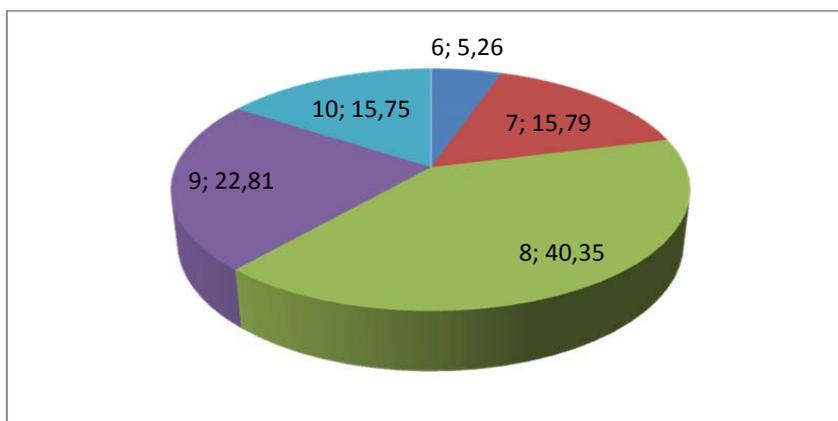
La distribución de porcentajes de cada uno de los valores se muestran en la siguiente gráfico.



Gráfica nº 16: Porcentaje de los valores obtenidos en la visita a centros en el curso 2013/2014

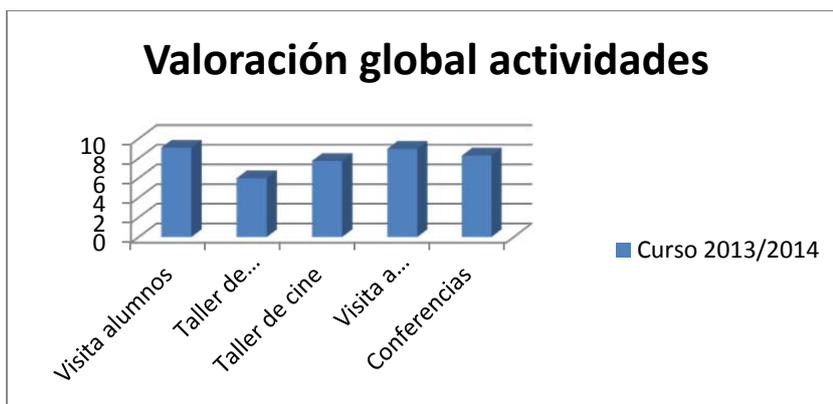
Por último, se muestran las valoraciones del alumnado respecto al **ciclo de conferencias**. Esta actividad también ha obtenido una valoración media positiva, concretamente un notable alto, un 8,28. Aunque la varianza es relativamente elevada, oscilando los datos entre una puntuación de 6 y una puntuación de 10. El percentil 50, por su parte se sitúa en el 8.

Para visualizar mejor los datos obtenidos, se presenta una gráfica con los porcentajes obtenidos en cada uno de los valores.



Gráfica nº 17: Porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de conferencias en el curso 2013/2014

A grandes rasgos se muestra la valoración global de cada una de las actividades a lo largo del curso académico 2013/2014.

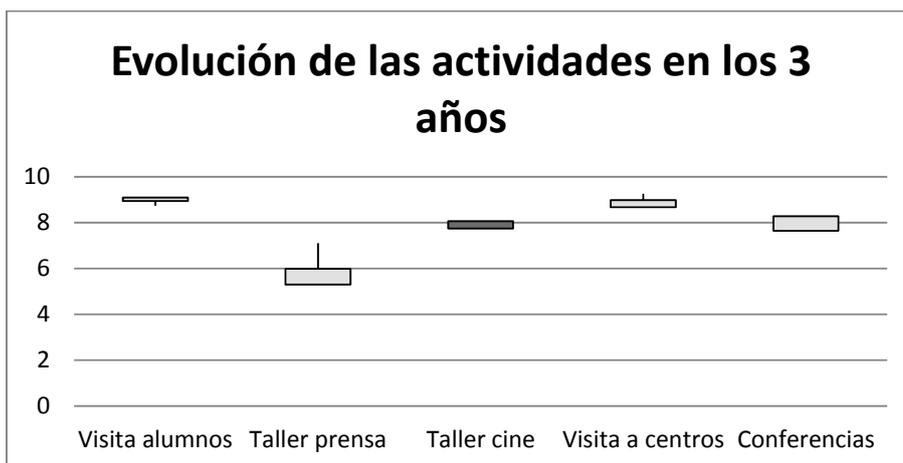


Gráfica nº18: Valoración global actividades curso 2013/2014

4. ANÁLISIS COMPARATIVO

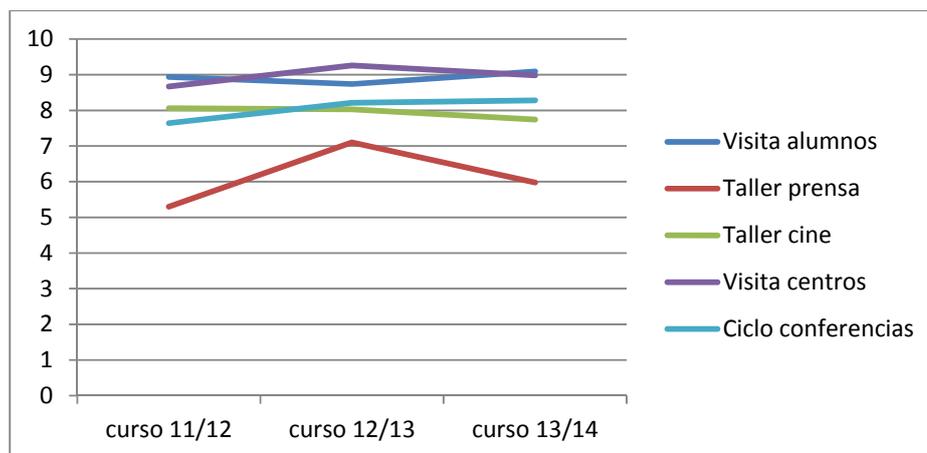
Para realizar el análisis comparativo, en primer lugar se han comparado los resultados globales de todas las actividades por curso académico. Y en segundo lugar se han comparado las actividades de forma individual a lo largo de los diferentes cursos evaluados.

En esta gráfica podemos ver la distribución de los datos por años valorándose globalmente todas actividades realizadas en cada curso académico. Como se puede apreciar, en el curso 2011/2012 a pesar de que los datos están más dispersos que en ningún otro año, las valoraciones han sido bastante positivas. En el curso 2012/2013 es donde los datos se encuentran más homogéneos, aunque las valoraciones en este curso son inferiores a los otros dos cursos valorados. Y por último, es de resaltar que las valoraciones del curso 2013/2014 son las más positivas, aunque existen datos que dispersan los resultados.



Gráfica nº 19: evolución de las actividades a lo largo de los 3 años evaluados

Tal vez en la siguiente grafica se pueda apreciar dicha evolución con mayor nitidez:



Grafica nº 20: evolución anual de la valoración del alumnado

5. CONCLUSIONES

En el proyecto que se presenta se plantea una visión del futuro maestro/a de educación infantil que se pretende formar. Además la innovación constituye un proceso implementado (Carbonell, 2002; Brabeck, Walsh y Latta, 2003; Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004), porque solo de esta forma se va a conseguir un verdadero cambio en las escuelas, y un verdadero desarrollo del maestro y la maestra de infantil.

Con esta experiencia se ha conseguido una integración absoluta entre la teoría y la práctica educativa, incluyéndose estrategias metodológicas acordes a las nuevas exigencias formativas. El alumnado ha tenido la oportunidad de adquirir un conocimiento práctico, convirtiendo el aula universitaria en un espacio para el debate, la reflexión compartida, la toma de decisiones sobre diseños educativos concretos y reales, espacios donde se elaboran propuestas, donde se negocian y discuten alternativas, y donde la teoría tiene el valor de herramienta imprescindible para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Y sobre todo, ha tenido la oportunidad de valorar su proceso de aprendizaje.

Los resultados del estudio muestran como el alumnado valora muy positivamente todas aquellas actividades en las cuales tienen que poner en práctica un mayor número de competencias profesionales. Las visitas del alumnado a la Facultad de CCEE han sido de las actividades más valoradas. En estas actividades dicho alumnado tenía que poner en práctica un elevado número de competencias tanto específicas como generales. Siendo las principales: pensamiento crítico, reflexión, creatividad, iniciativa, trabajo en equipo, saber gestionar las situaciones desde las más simples a las más complejas, resolución de problemas en situaciones de incertidumbre, resolución de casos críticos, así como conocerse a sí mismos, sus puntos fuertes y débiles. Por otro lado también tenían que desarrollar competencias

relativas a la organización de los espacios, así como a estrategias didácticas: creando ambientes ricos y estimulantes; diseñando, desarrollando y evaluando las actividades planteadas; así como conocer las convergencias y discrepancias entre la teoría y la práctica. Otra actividad muy valorada ha sido la visita a centros educativos, el motivo de esta valoración ha podido ser similar al anterior. Los futuros maestros/as de infantil, a pesar de que en este caso no en todas las ocasiones, tenían una intervención tan directa con el alumnado, sí tenían un contacto en profundidad con centros educativos innovadores. Las demás actividades, a pesar de que tenían buenas valoraciones, para el alumnado no desarrollaban tantas competencias profesionales como las anteriores.

Con este trabajo se ha pretendido, en definitiva, acompañar a los futuros maestros de educación infantil para que sientan entusiasmo por su trabajo, que comprendan, en profundidad, la importancia y la responsabilidad del trabajo que van a realizar en el futuro y empoderar el desarrollo profesional de los futuros maestros de infantil (Alsina, 2013), además de proporcionarles la oportunidad de que ellos valoren las actividades planteadas para dicha formación en base a las competencias adquiridas. En definitiva, se ha planteado un aprendizaje realista, es decir, un aprendizaje basado en la conexión entre las experiencias de las futuras maestras y los futuros maestros de la etapa 0-6 y el conocimiento teórico (Melief et al, 2010).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16 (2), 27-37.
- Alvariñas, M. y Fernández M.A. (2011). Percepciones de futuros maestros ante nuevos contextos de aprendizaje. *Formación Universitaria*, 4 (4), 37-42.
- Arregi, X.; Bilbatua, M. y Sagasta, M.P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibersitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del maestro de educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 109-129.
- Brabeck, M., Walsh, M. & Latta, R. (Eds.) (2003). Meeting at the Hyphen: Schools – Universities – Communities – Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being. *102nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de las competencias en educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos*, 111, 7-36.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (coord.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal.

- CIDUA (2005). Informe sobre innovación de la docencia en las Universidades Andaluzas.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 61-82.
- Coiduras, J.; Valls, M. J.; Ribes, R.; Marsellés, M. A.; Jové, G. y Agulló, M. J. (2009). Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial. *REIFOP*, 12 (2), 73–83.
- Fernández, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández, C. y Alegre, L. (2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-253. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/15756866/articulos/ASEM0404110225A.PDF>
- García Ruíz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322
- Gallego, M.J. (2007) Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Monográfico: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 137-161.
- Herrero Martínez, R.; Martín Fernández, M.A.; Quintero Ordóñez, B. (2012). Evaluación de competencias con actividades académicas interdisciplinares. *Eticanet*, 12 (1), 106-126.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Kember, D. y McNaught, C. (2007). *Enchanging University teaching: lessons from research into Award-winning teachers*. London: Routledge.
- Melief, K.; Tigchelaar, A.; Korthagen, F. y Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Eds). *Creando mi profesión. Una apuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Barcelona: Octaedro.

- Mérida Serrano, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Mir, M.L. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17, 2, 235-255.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp.9-28). Madrid: Morata.
- Ruiz Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, Enero-Abril, pp 435-460.
- Sánchez Blasco, C. (1997). El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1-5.
- Sevillano, M.L. (2004). Perfiles y campos de trabajo de los titulados en educación. *Jornadas Universitarias JUTEDUC*. Madrid. Disponible en: <http://www.uned.es/jutedu/SevillanoML-JUTE-MesaRedonda.PDF>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). La formación del profesorado de educación infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.
