

PERCEPCIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN BÁSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

PERCEPTIONS OF BASIC SKILLS IN CHILDHOOD EDUCATION TRAINING

Dr. Antonio Martínez Sánchez

Resumen

El plan de estudios del Grado en Educación Infantil se ha transformado debido a la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, permitiendo desarrollar competencias para atender las necesidades formativas de los docentes. Este estudio analiza la valoración de las competencias de formación básica propuestas en el Grado de Educación Infantil tanto en el ámbito de la formación inicial de los estudiantes, como desde la óptica de los egresados de la titulación. Los instrumentos empleados han sido un cuestionario, se han analizado las opiniones de 50 estudiantes y 66 egresados, y entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de los datos cuantitativos se ha utilizado el programa SPSS V.19, mientras que para los datos cualitativos se ha procedido a la codificación e integración de la información extraída de las entrevistas. Los resultados muestran que la mayoría de los participantes opinan favorablemente sobre las competencias analizadas, no existiendo diferencias significativas entre ambos colectivos.

Palabras Clave

Formación docente. Perfil competencial. Educación Infantil. Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract

The curriculum of the Degree in Early Childhood Education has been transformed due to the implementation of the European Higher Education Area and now, it allows the development of competences to meet the training needs of teachers. This study analyses the assessment of the basic training competences proposed in the Degree in Early Childhood Education both in the field of initial training of students and from the graduates perspective. The instruments used were a questionnaire, the opinions of 50 students and 66 graduates, and semi-structured interviews. For the analysis of the quantitative data, the SPSS V.19 program was used, while for the qualitative data, the information extracted from the interviews was transcribed and integrated. The results show that most of the participants think favorably about the analyzed competences, there being no significant differences between both groups.

Key Words

Teacher training. Competence profile. Early Childhood Education. European Higher Education Area.

1. Introducción

Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se comienza a plantear la necesidad de construir un espacio universitario que permita la creación de un marco de referencia común, dedicado a mejorar el conocimiento externo y facilitar la movilidad de los estudiantes y favorecer la empleabilidad (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal, 2013; Bermúdez, Castro, Sierra y Buela-Casal, 2009). Asimismo, se ha provisto herramientas para conectar dichos sistemas que permitan establecer puentes que favorezcan la movilidad de un sistema de educación superior a otro. La finalidad de este proceso de convergencia es encontrar un punto de equilibrio que permita que se mantenga la diversidad de los sistemas nacionales y las universidades, a la

vez que se mejora la transparencia entre los sistemas de educación superior. Para ello ha sido necesario desarrollar instrumentos que facilitan el reconocimiento de los grados y las cualificaciones académicas, la movilidad y los intercambios entre instituciones (Sierra, Buela-Casal, Bermúdez y Santos-Iglesias, 2009).

La implantación del EEES en España, cuya aplicación definitiva se produjo en el año 2010, ha supuesto una profunda transformación de la educación superior generando controversias entre los estudiantes y el profesorado. En el caso concreto de la adaptación de la titulación de Magisterio al EEES, se ha tratado de establecer un sistema de estudios equivalentes en Europa, siguiendo un modelo similar al que persiguen los países iberoamericanos. A nivel metodológico, este proceso de convergencia europeo ha generado un cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrando la educación de los estudiantes en el desarrollo de una serie de competencias y en la adquisición y construcción de ese conocimiento. Este proceso está más enfocado al aprendizaje del alumno que a la enseñanza del profesor. Se trata de un sistema que viene a transformar el modelo de enseñanza tradicional, transmisivo, donde el docente es la principal figura, por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del alumno (García-Berro, Dapia, Amblas, Bugeda y Roca, 2009).

Desde el punto de vista docente, se requiere la adopción de un enfoque distinto en la enseñanza universitaria (Herrera y Enrique, 2008). La función del profesorado consiste en actuar como guía de los estudiantes para facilitar el acceso a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela, 2007). Esta concepción del rol docente requiere una diversificación de la metodología con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación inicial del docente de Educación Infantil (Molina, Pérez y Antiñolo, 2012), así como la introducción de nuevas formas de aprendizaje colaborativo (Font-Mayolas, 2005). Por tanto, parece necesario que los docentes implementen un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que favorezca entre los estudiantes un conocimiento significativo del entorno y un aprendizaje a la largo de toda la vida (Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008) y que favorezca el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender” (Molina y Pérez, 2014).

Los actuales planes de estudio de las diversas titulaciones universitarias se organizan entorno a la adquisición de competencias tanto genéricas (o transversales)

como específicas (Corominas et al., 2006; Proyecto Tunning, 2003). En este ámbito, el título de Maestro/a en Educación Infantil en España se ha transformado tras un amplio debate (ANECA, 2005; Cascante, 2004; Maldonado, 2004; Martínez Bonafé, 2004; Nieto, 2004; Palomero y Torrego, 2004; Rué, 2007), en una titulación de Grado de 240 créditos ECTS (European Credit Transfer System), con cuatro años de duración (60 ECTS por curso), en el que se desarrollan una serie de competencias a través de módulos formativos que están regulados por la Orden ECI/8554/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En el plan de estudios actual del título de Grado en Educación Infantil, 60 créditos corresponden a las materias de formación básica, 100 créditos a la formación didáctica y disciplinar y 50 son de formación práctica. Adicionalmente, existen 30 créditos cuya configuración queda a libre disposición de cada universidad. Las competencias de formación básica (60 ECTS) son aquellas asignaturas de carácter general dentro de la titulación de Educación Infantil que permiten a los estudiantes analizar, comprender e interactuar en aspectos relacionados con los procesos educativos, de aprendizaje y desarrollo de la personalidad; con las dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo; profundizar en la relación existente entre sociedad, familia y escuela; establecer relaciones entre infancia, salud y alimentación; favorecer la organización del espacio escolar, materiales y desarrollar habilidades docentes; el empleo de la observación sistemática y análisis de contextos como metodología propias de la etapa, así como conocer el funcionamiento y organización de los centros de educación infantil.

En los últimos años encontramos abundantes investigaciones relativas al tema de las competencias que se desarrollan en los planes de estudios universitarios (Cáceres-Lorenzo y Salas-Pascual, 2012; Mateo y Vlachopoulos, 2013). Existe una preocupación por conocer aquellas competencias que permitan a los estudiantes adquirir los conceptos, herramientas y destrezas necesarias para aplicar sus conocimientos y resolver problemas en su entorno laboral (Bozu, 2010). Sin embargo, no son numerosos los estudios que ahondan en las opiniones que tienen los estudiantes sobre las competencias presentes en su titulación y su utilidad para su desarrollo profesional, no obstante, observamos que obtienen resultados dispares.

Por una parte, investigaciones ponen de manifiesto que el empleo de una metodología para favorecer el desarrollo de competencias ha mejorado el grado de satisfacción del alumnado respecto a la labor docente del profesorado y la aplicación de conocimientos (Otero, Ferro y Vila, 2012). En esa misma línea, Pérez (2008) concluye en su estudio que las competencias adquiridas por los docentes durante la formación inicial son acordes para el desempeño profesional. De otra parte, otros autores manifiestan que los estudiantes perciben una escasa coordinación docente y un deficiente seguimiento del aprendizaje (Castaño, Benito, Portela y Rodríguez, 2007). Asimismo, encontramos investigaciones que subrayan que la información de la disponen los estudiantes sobre su titulación no es suficiente (Méndez, 2008), siendo ésta incluso negativa y distorsionada, así como demostrando una falta de interés por documentarse al respecto (Coterón, Franco y Gil, 2012; Font-Mayolas y Masferrer, 2010; Leo y Cubo, 2012).

Por todo ello, consideramos necesario realizar un estudio sobre la valoración hacia las competencias de formación básica por parte de los estudiantes universitarios del Grado en Educación Infantil para conocer su grado de satisfacción. Los resultados serán contrastados con los obtenidos por los egresados de la titulación que tienen experiencia docente en la etapa con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre ambos colectivos. El objeto de este estudio es analizar la opinión que tienen los estudiantes de Grado de la Universidad de Granada (UGR) y egresados de la titulación sobre las competencias de formación básica propuestas en el actual plan de estudios.

2. Método

El problema de investigación se establece en analizar y contrastar las percepciones de ambos colectivos respecto a este nuevo perfil competencial, para verificar los aspectos positivos y negativos que están aconteciendo en su formación y/o práctica profesional con la finalidad de proponer posibles soluciones que puedan ayudar a mejorar la práctica profesional en Educación Infantil. Se ha propuesto para este estudio una metodología mixta y descriptiva, dentro de los modelos no experimentales.

La muestra ha sido seleccionada siguiendo un muestreo aleatorio simple en función de la disponibilidad del alumnado y egresados. La muestra invitada compuesta por 225 personas, de los cuáles 125 son estudiantes pertenecientes al cuarto curso del título de

Grado en Ed. Infantil y 100 a los egresados de la titulación. Finalmente, la muestra de respuesta ha sido de 116 sujetos, 50 estudiantes y 66 egresados. Respecto a la fiabilidad, la muestra real (116 sujetos) es superior al tamaño de la muestra estadística, superando el número mínimo de sujetos necesarios (68), estableciendo un nivel de confianza del 95%. Los participantes tienen edades comprendidas entre los 19 y 53 años, media de 22 años y desviación típica de 5,68. El porcentaje mayor de estudiantes se encuentra en edades comprendidas entre los 19 y 20 años. Por género, participan 2 hombres (4%) y 48 mujeres (96%). Entre los egresados de Educación Infantil, el grupo de edad más numeroso se encuentra entre los menores de 25 años (38,7. En cuanto al género, hay un total de 2 hombres (3%) y 64 mujeres (97%).

Las técnicas empleadas para la recogida de los datos, acorde con la metodología utilizada, han sido un cuestionario y la realización de entrevistas. Por una parte, mediante un cuestionario elaborado *ad hoc* denominado “Competencias de Formación Básicas para el título de Grado en Educación Infantil”, que se compone de 29 ítems, construido en torno a las competencias específicas que propone la Orden ECI/8554/2007 del plan de estudios de Educación Infantil. Se ha empleado una escala nominal tipo Likert para los ítems del cuestionario, que han sido valorados en una escala de 1 a 4, siendo 1 totalmente en Desacuerdo y 4 totalmente de Acuerdo. Las dimensiones que se abordaron en el cuestionario son: procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad; sociedad, familia y escuela; Infancia, salud y alimentación; organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes; observación sistemática y análisis de contextos, y la escuela de educación infantil. Para la validación del cuestionario se ha sometido a juicio de expertos teniendo en cuenta la adecuación del instrumento al objeto de investigación, la adecuación de la escala empleada, así como el número de ítems y la redacción de los mismos en cada una de las dimensiones.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario se ha utilizando el Alfa de Cronbach, presentado una variabilidad homogénea ya que desprende un valor por encima de 0.8 (McMillan y Schumacher, 2005). El procedimiento de distribución y respuesta a los cuestionarios, se ha basado en la cumplimentación presencial en las aulas universitarias del Grado en Educación Infantil de la UGR, lo que ha permitido una alta tasa de respuesta por parte de los estudiantes, destacando una actitud favorable y participativa respecto a nuestro estudio.

Respecto a las entrevistas, se ha seguido un proceso de validez semántica mediante la representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos, con la realización de tres entrevistas semiestructuradas con las que pretendemos que los datos recopilados con el cuestionario sean completados y complementados con los significados que los propios implicados les dan, a fin de comprender y explicar con exhaustividad nuestro estudio (Colás, 1992). Como actividad previa, se ha elaborado un guión con preguntas sobre las competencias de formación básica, que posteriormente se ha implementado presencialmente, siendo grabadas para su transcripción. Para el tratamiento de los datos cualitativos, se ha procedido a la codificación de las entrevistas mediante un registro en el procesador de textos. Posteriormente se han extraído aquellos aspectos más relevantes de las aportaciones de las distintas entrevistas realizadas. Cada entrevista se ha codificado del siguiente modo: entrevista 1 (E1), entrevista 2 (E2) y entrevista 3 (E3).

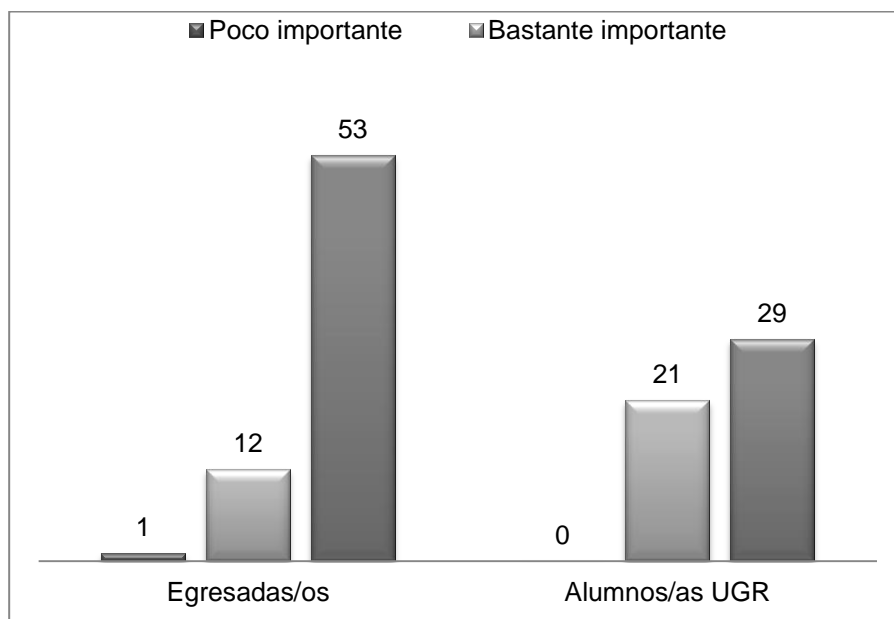
Para el análisis de los datos cuantitativos, una vez cumplimentados todos los cuestionarios, el proceso ha consistido en importar los datos, etiquetarlos y posteriormente se ha realizado un análisis estadístico. Para el tratamiento y análisis de los datos obtenidos, se ha utilizado el programa estadístico SPSS V.19. Además del análisis descriptivo de una de las competencias de formación básica del plan de estudios del Grado de Infantil, se ha realizado un análisis inferencial utilizando un estadístico no paramétrico, el Chi-cuadrado de Pearson, para K muestras independientes con el objetivo de establecer diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes y los egresados de Educación Infantil de la UGR. Para medir las diferencias estadísticamente significativas se ha establecido el nivel de confianza en el 95% y el alfa en el 0,05.

3. Resultados

En una primera dimensión analizamos aquellos aspectos relacionados con los procesos educativos y de aprendizaje de la etapa de infantil y las aportaciones de la psicología evolutiva en el desarrollo de la personalidad en la infancia. En la competencia “*reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas*” (ver figura I), tanto egresados (80,3%) y estudiantes (58%) destacan la importancia del hecho de que el maestro de educación infantil

reconozca la identidad y las características de la etapa de infantil en el desempeño de su actividad profesional, existiendo diferencias estadísticamente significativas ($p=,015$).

Gráfica 1. Competencia: *reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas*



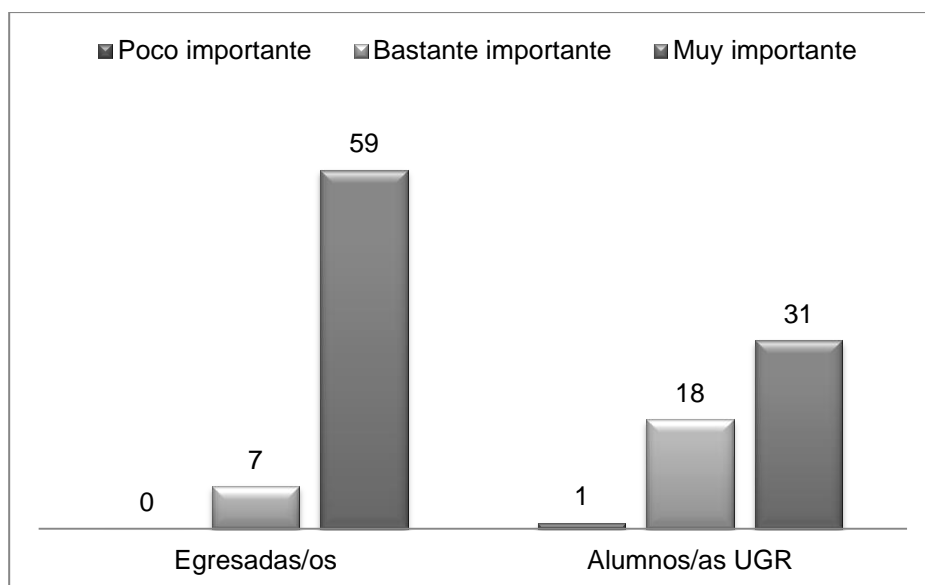
Fuente: elaboración propia

Tal aspecto queda refrendado con el siguiente comentario de una de las entrevistadas: “La verdad es que es fundamental conocer la identidad y características de la etapa de infantil, nos ayuda a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje y a poder intervenir en el aula” (E3).

Respecto a la competencia “*saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y límites, el juego simbólico y heurístico*” (ver figura II) destacar la existencia de diferencias significativas ($p=,002$), tanto egresados (89,4%) y estudiantes (62%), que valoran como muy importante el hecho de que el docente de educación infantil

sepa promover la adquisición de hábitos como puede ser la autonomía, libertad, experimentación, etc.

Gráfica 2. Competencia: *saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y límites, el juego simbólico y heurístico*



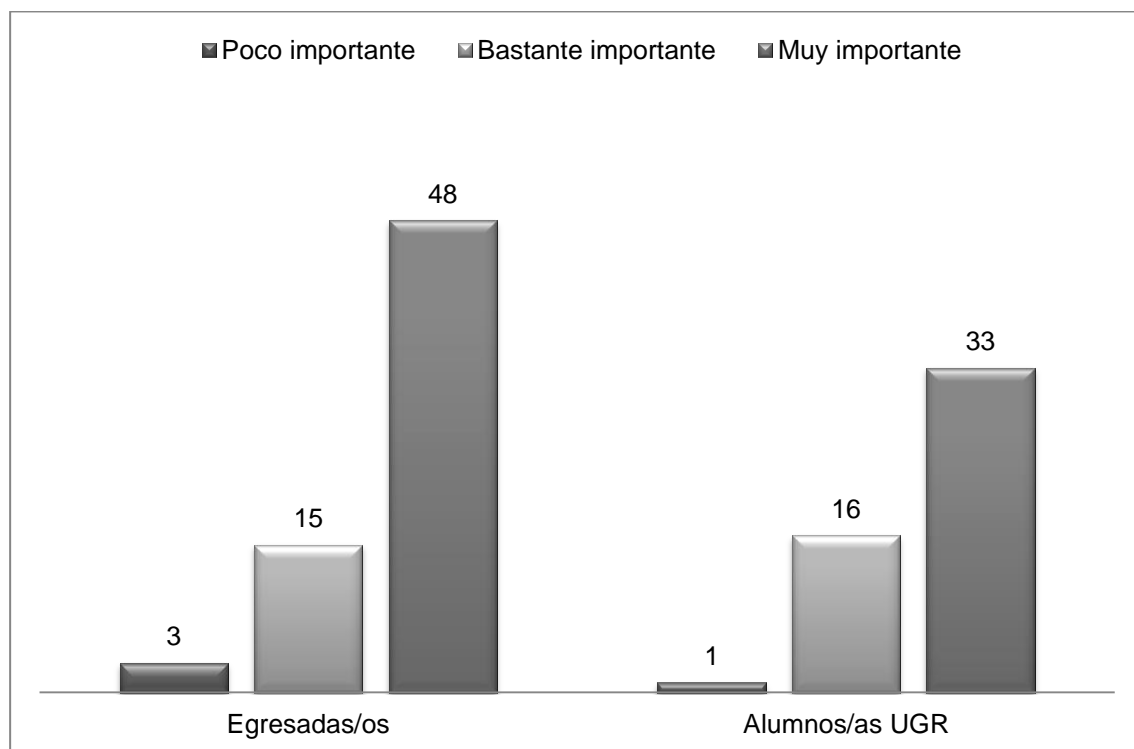
Fuente: elaboración propia.

Al indagar en la valoración de la necesidad de esta competencia, las entrevistadas coinciden en la apreciación de considerar importante esta adquisición de hábitos: “Si, es importante que ellos jueguen, experimenten, observen de forma libre y autónoma ya que así, de su propia experiencia van sacando sus propias conclusiones y aprendiendo hábitos” (E3).

La segunda dimensión analizada hace referencia a las relaciones que el maestro tiene que entablar con el resto de comunidad educativa (tutores, familias, otros profesionales, etc.). En la competencia “crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo” (ver figura III) la existencia de diferencias significativas ($p=,003$) entre los estudiantes (66%) y los egresados (72,7%) que

perciben como muy importante el entablar una comunicación fluida con las familias de nuestros alumnos como parte fundamental del proceso educativo.

Gráfica 3. Competencia: *crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo*



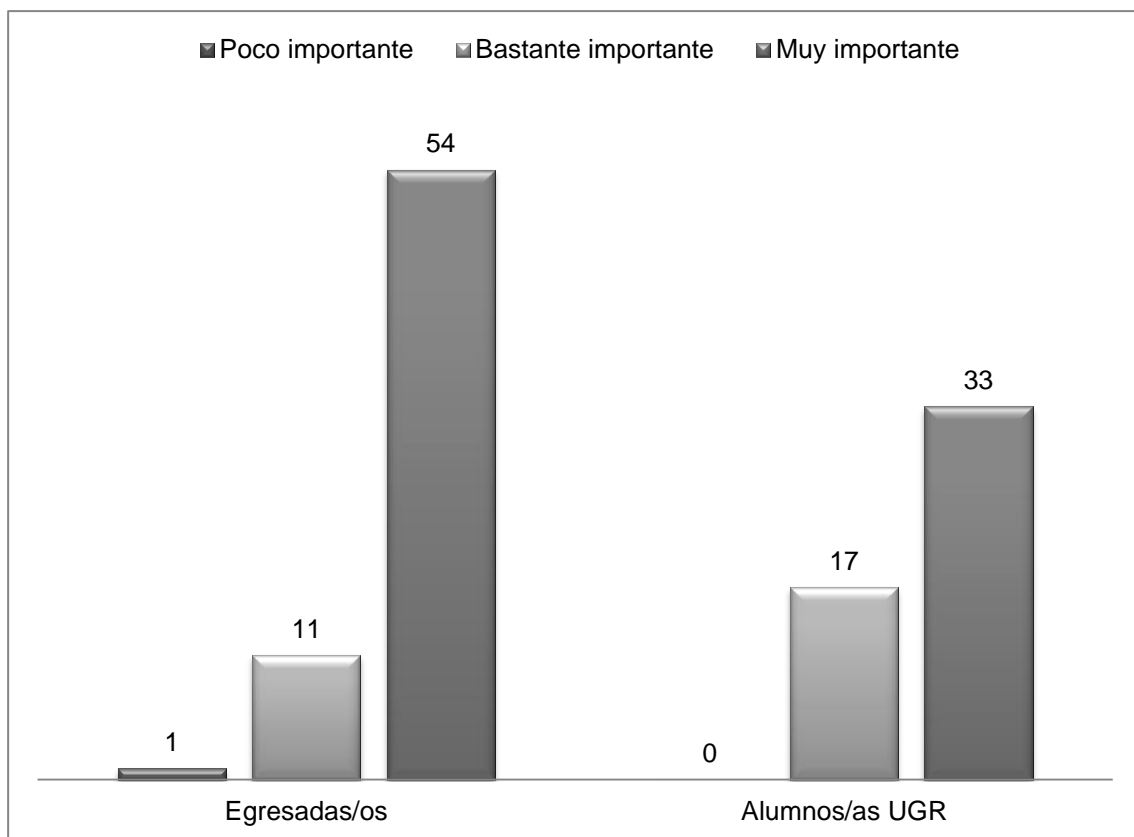
Fuente: elaboración propia.

En una de las entrevistas, queda reflejado como se contribuye eficazmente a establecer canales de comunicación con la familia para la mejora del proceso de aprendizaje: *“Los padres de mis alumnos están siempre informados sobre lo que ocurre en el aula, en varias ocasiones durante el año además de recibirlos en tutoría, organizamos actividades en el propio aula para que puedan participar activamente en la realidad educativa de sus hijos” (E3).*

En esta tercera dimensión se abordan aspectos relacionados con el desarrollo y comportamiento, desde el punto de vista afectivo, alimenticio y de bienestar general del alumnado. En la competencia, *“detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado a los estudiantes”* (ver figura IV) existen diferencias significativas ($p=,015$) entre ambos colectivos, que destacan como muy

importante, estudiantes (66%) y egresados (81,8%), que el docente de infantil sea capaz de detectar otros problemas asociados, como pueden ser trastornos de alimentación, sueño, atención, problemas familiares que puedan interferir en el correcto desenvolvimiento del alumnado en esta etapa

Gráfica 4. Competencia: *detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado a los estudiantes*

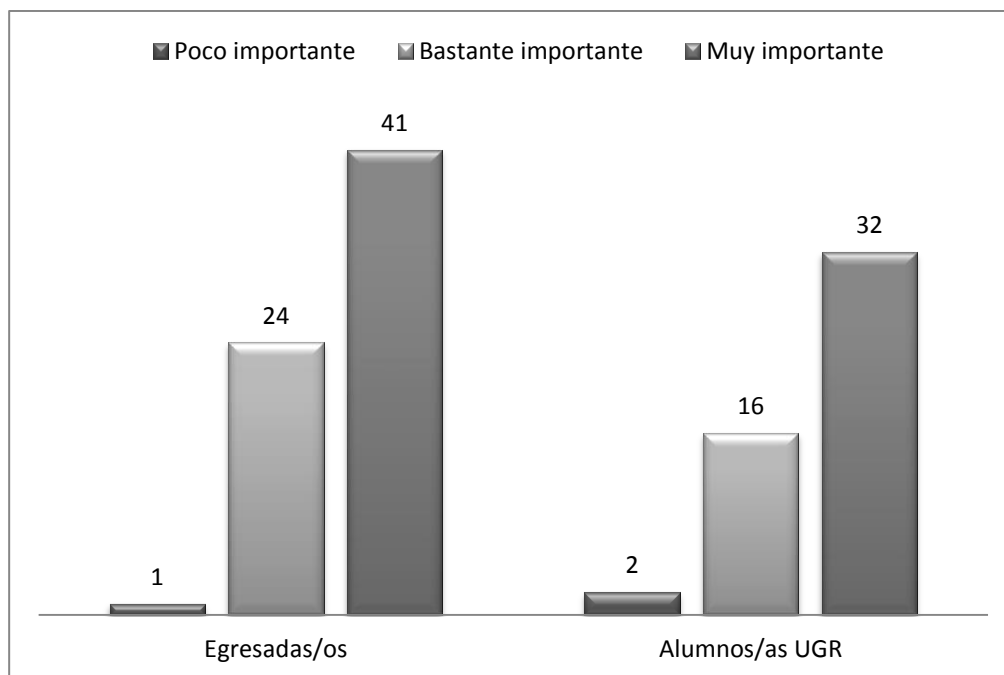


Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas realizadas observamos como las maestras de educación infantil están concienciadas de que existen múltiples factores que pueden perturbar el proceso de aprendizaje de su alumnado: *“El rendimiento del alumnado, sobre todo en estas edades, se ve disminuido si se observa que a nivel afectivo o emocional puede presentar alguna carencia, por lo que siempre debemos estar expectantes para poder intervenir lo más rápido posible”* (E1).

En la cuarta dimensión analizamos los aspectos organizativos y materiales escolares, así como en aquellas habilidades que se consideran necesarias para el correcto desempeño de la acción docente. Respecto a la competencia “*comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente*”, (ver figura V) existen diferencias significativas ($p=,010$) entre ambos grupos. Tanto los egresados (62,1%) como los estudiantes (64%) valoran como muy importante que el docente de infantil sea flexible a la hora de la organización y planificación de la actividad diaria del aula, ya que existe mucha variabilidad en función de cada alumno y/o clase.

Gráfica 5. Competencia: *comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente*



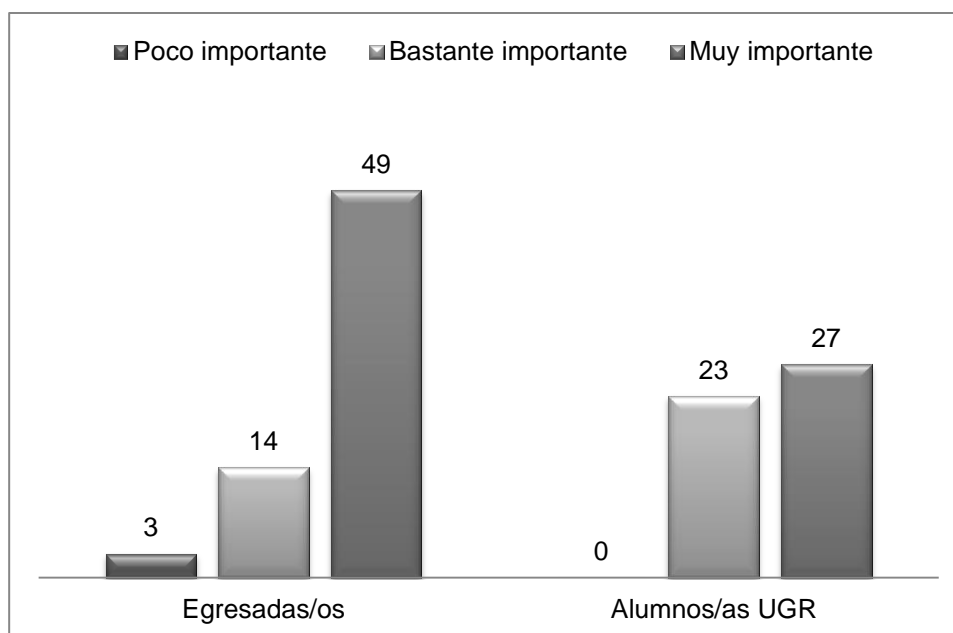
Fuente: elaboración propia.

Entre las entrevistadas, destacar la aportación de una de las maestras al considera muy importante flexibilizar al máximo al currículo debido a la escasa homogeneidad del alumnado: “*En muchas ocasiones en mi clase he tenido que dejar a un lado la programación diaria, y he tenido que plantear una actividad alternativa como un juego, canción,... para cubrir un contenido, así entiendo la enseñanza*” (E2).

En esta dimensión analizamos la utilidad de las técnicas de recogida de datos y de

la metodología observacional dentro del aula. La competencia analizada “*comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil*” (ver figura VI) es valorada como muy importante, tanto por los estudiantes como los egresados con un 54% y 74,2 % respectivamente, la observación y la recogida de datos dentro del aula sobre todo lo que acontece en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuye de manera positiva a la comprensión de la realidad escolar, con diferencias significativas ($p=,009$) entre ambos colectivos.

Gráfica 6. Competencia: *comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil*

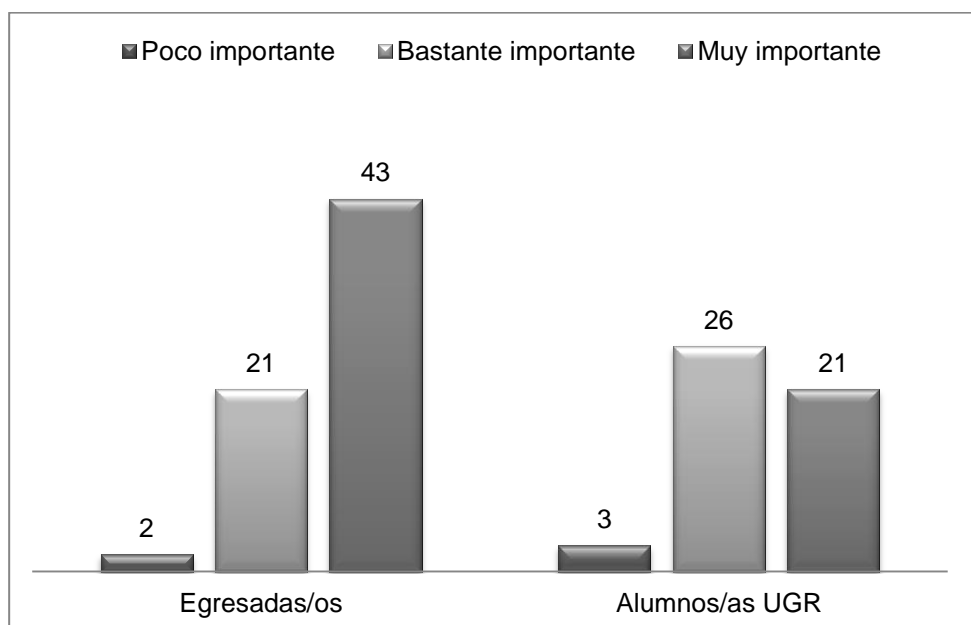


Fuente: elaboración propia.

Al indagar en la valoración de la necesidad de esta competencia, las entrevistadas coinciden en la apreciación de considerar importante llevar un registro de la observación en el aula, llegando a afirmar: “*Si, es importante llevar este control ya que hay cosas que se te escapan y es necesario escribirlas en un diario de clase para posteriormente analizarlo con detenimiento y poder extraer conclusiones*”(E2).

La última dimensión gira en torno a los planteamientos legislativos y curriculares de la etapa de educación infantil en el sistema educativo. En la competencia “*participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales*” (ver figura VII) observamos la existencia de diferencias significativas ($p=,045$) en la que los egresados (65,2%) valoran de forma muy alta participar de forma colaborativa con otros profesionales en la elaboración del proyecto de educación infantil enmarcado dentro del proyecto curricular del propio centro. Por su parte, los estudiantes (52%) valoran como bastante importante dicha competencia.

Gráfica 7. Competencia: *participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales*



Fuente: elaboración propia.

En la valoración realizada por las entrevistadas nos muestra que la maestra de educación infantil tiene que participar en el proceso de construcción del proyecto curricular que posteriormente va a desarrollar en su aula: “*En el proyecto curricular es donde quedan plasmadas todas las intenciones educativas que queremos promover en nuestros alumnos por lo que es necesario que el docente participe de forma activa en este documento*” (E2).

4. Discusión y conclusiones

Respecto a los resultados obtenidos en el estudio de las competencias de formación básica, vemos como ambos colectivos de forma mayoritaria han valorado como bastante o muy importante las competencias referidas a proceso educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad en el periodo de 0-6 años; sociedad, familia y escuela; infancia, salud y alimentación; organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes; observación sistemática y análisis de contextos; y la escuela de educación infantil.

En esta misma línea de resultados, se encuentran los obtenidos en la investigación realizada por Pérez (2008) acerca de las competencias adquiridas por los docentes desde la formación inicial, en la que concluye que las competencias desarrolladas por los estudiantes son acordes para la puesta en práctica de su función docente. En este sentido, no hemos detectado diferencias significativas entre ambos colectivos a la hora de valorar la importancia de dichas competencias, siendo altamente apreciadas.

En cuanto a los procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años), tanto el alumnado como los egresados consideran como muy importante en este área reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas. Del mismo modo es necesario que un maestro de educación infantil sea capaz de promover la adquisición de hábitos en el alumnado en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.

En lo que respecta a la observación sistemática y análisis de contextos, tanto egresados como el alumnado coinciden en afirmar que es necesario que el futuro docente de educación infantil comprenda que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuye a la innovación y a la mejora en educación infantil. Otra competencia que destacan ambos colectivos con alto grado de importancia dentro de la escuela de educación infantil, es que el docente tiene que participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos en el marco del centro escolar y en colaboración con el territorio, así como con otros profesionales y agentes sociales.

A partir de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta el reducido tamaño de la muestra, concluimos que tanto los estudiantes y egresados que han participado en el estudio destacan la importancia de la adquisición de las competencias de formación básicas que forman parte del Plan de Estudios de Educación Infantil, para su desempeño profesional (Otero et al., 2012).

No obstante, parece necesario seguir profundizando en la necesidad de indagar sobre aquellas cuestiones relacionadas con el proceso de adaptación de la titulación de Grado en Educación Infantil a los principios establecidos en el EEES, de manera que nos permita dotar de mayor calidad al sistema universitario español y procure una formación a los docentes de la etapa acorde a las necesidades y los retos de la escuela actual. En ese sentido, consideramos fundamental que la organización de las enseñanzas universitarias debe favorecer los siguientes objetivos:

- Enseñar competencias a los estudiantes para ayudarles a desarrollarse como personas y como profesionales en un proyecto de formación a lo largo de toda la vida. Parece fundamental, la formación del profesorado universitario para adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por parte de los estudiantes.
- El modelo educativo debe centrarse no tanto en la enseñanza cuanto en el aprendizaje autónomo del alumnado, proporcionándole ocasiones, estrategias y herramientas para desenvolverse personal y profesionalmente (Bozu, 2010). Se plantea un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que favorezca un conocimiento significativo del entorno y un aprendizaje a la largo de toda la vida (Herrera et al., 2008)
- El desarrollo de la competencia digital de los futuros docentes de Educación Infantil mediante la inclusión de una asignatura específica en su plan de estudios (Molina et. al., 2012) que permita adecuarse a las necesidades del sistema educativo actual y de la sociedad de la información y el conocimiento.
- Aumentar la movilidad estudiantil durante el periodo de formación para fomentar la internacionalización y su contacto con el mundo profesional (Sierra et al.,

2009) con miras a la empleabilidad de los titulados (Ariza et al., 2013; Bermúdez et al., 2009).

Por último, el término competencias no está reñido con el de la formación en actitudes críticas y creativas: educar y ejercitar al alumnado en el amor al conocimiento, a la sabiduría y a la verdad a través de la reflexión, la investigación y el cuidado del talento forma parte de la función docente.

5. Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Madrid. ANECA.
- Anguera, M.T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of postgraduate programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5511
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 193-210. doi: 10.1387/RevPsicodidact.724
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 1-15.
- Cáceres-Lorenzo, M.T., y Salas-Pascual, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 195-210.
- Cascante, C. (2004). La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, (3), 145-168.
- Castaño, E., Benito, A., Portela, A., y Rodríguez, R. M. (2007). Repercusiones en los alumnos de primer curso de la implantación del Espacio Europeo. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 199-216.
- Colás, M.P. (1992). Los métodos descriptivos. En Buendía, L. y Colás, M.P., *Investigación educativa*. Sevilla: Editorial Alfar.

- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach., J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301- 336.
- Coterón, J., Franco, E., y Gil, J. (2012). Opinión del alumnado sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 23 (1), 191-206.
- Font-Mayolas, S. (2005). Análisis del uso de la técnica de aprendizaje cooperativo del puzzle en alumnos de la Licenciatura de Psicología. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia (REPTE)*, 1(1), 9-17.
- Font-Mayolas, S., y Masferrer, L. (2010). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios respecto al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(2), 88-96.
- García-Berro, E., Dapia, F., Amblas, G. Bugada, G., y Roca, S. (2009). *Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES*. *Revista de investigación en Educación*, 6, 142-152.
- Herrera, L., y Enrique, C. (2008). Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-18.
- Herrera, I, Lorenzo, O., y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.
- Leo, M., y Cubo, S. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior. Actitudes del alumnado de la Universidad de Extremadura. *Campo Abierto*, 31(1), 29-50.
- Méndez, R. M. (2008). Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Siglo XXI*, 26, 197-224.
- Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Editorial Pearson.
- Maldonado, A. (2004). Los títulos de grado medio de magisterio: el proceso de su diseño. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 43-60.
- Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-144.

- Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Revista Educación XXI*, 16, 183-208.
- Molina Jaén, M.D., y Pérez García, Á. (2014). “Aprender a aprender” en los grados de educación infantil y educación primaria en el C.P. SAFA-Úbeda. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 12. 149-170.
- Molina Jaén, M. D.; Pérez García, Á. y Antiñolo Piñar, J. L. (2012). Las TIC en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil y primaria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 41, 1-23.
- Moreno, S., Bajo, M. T., Moya, M., Maldonado, A., y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- Nieto, J. (2004). Presente y futuro de los planes de estudio de formación del maestro español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 169-178.
- Otero, M. C., Ferro, C., y Vila, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del modelo del EEES. Análisis comparativo. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 12, 35-42.
- Palomero, J.E. y Torrego, L. (2004). Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, (3), p. 23-40.
- Pérez, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sierra, J. C., Bucla-Casal, G., Bermúdez, M. P. y Santos-Iglesias, P. (2009). Importancia de los criterios e indicadores de evaluación y acreditación del profesorado funcionario universitario en los distintos campos de conocimiento de la UNESCO. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, 49-59.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Editorial Narcea.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Martínez Sánchez, A. (2018). Percepciones sobre las competencias de formación básica en Educación Infantil. *Aula de Encuentro*, 20 (1), 54-73. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i1.3>

**Antonio Martínez Sánchez es
Profesor del Departamento de Educación
de la Universidad de Almería
correo-e: ams820@ual.es**

Enviado: 14 de noviembre de 2017

Aceptado: 12 de marzo de 2017