

LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL: TENDIENDO PUENTES ENTRE EL CONTEXTO ACADÉMICO Y LOS ESCENARIOS LABORALES

*The acquisition of skills in children's education teaching:
laying bridges between the academic context
and the working environment*

ROSARIO MÉRIDA SERRANO Y ELENA GONZÁLEZ ALFAYA
Universidad de Córdoba

El trabajo que presentamos describe la investigación de una experiencia de innovación educativa desarrollada en un aula universitaria, concretamente en la asignatura de Didáctica General de segundo curso de Magisterio de Educación Infantil, para comprobar el incremento que se ha producido en el dominio de las competencias básicas y profesionales por parte del alumnado que cursa la materia. La innovación consiste en incorporar la colaboración de una maestra de Educación Infantil, experta en la metodología de Proyectos de Trabajo en la etapa infantil, incluyendo sus aportaciones en la planificación de la materia, invitándola a impartir un seminario en la facultad, diseñando Proyectos de Trabajo de forma cooperativa, a partir de las ideas previas explicitadas por su alumnado en las asambleas de clase y, finalmente, organizando talleres por parte de los y las estudiantes universitarios para recibir la visita de un centenar de niños y niñas de la etapa 3-6 años, acompañados de sus maestras, las cuales participan durante una sesión matutina en las actividades propuestas en cada taller.

La aplicación de una escala Likert elaborada ad hoc al inicio (pretest) y al finalizar (postest) la materia, en la que el alumnado es interrogado sobre su nivel de dominio de las competencias básicas y profesionales, nos permite valorar la utilidad de la innovación, al comprobar que se producen diferencias significativas entre las medias del pretest y postest y, por tanto, se verifica el incremento de la adquisición de competencias por parte de los y las estudiantes.

Palabras clave: *Competencias básicas y profesionales, Espacio Europeo de Educación Superior, Comunidad de aprendizaje.*

Introducción

El término competencia ha irrumpido en el mundo educativo con fuerza generando unas expectativas elevadas en algunos docentes, que perciben este momento como una oportunidad para modificar su concepción global sobre el currículo, mejorar la funcionalidad de los aprendizajes y diversificar los modos de evaluación practicados (Hernández Pina, 2005; Marcelo, 2006; De Pablos, 2008). Pero también es cierto que las competencias y su aplicación al ámbito educativo están provocando una serie de reticencias importantes por parte de un colectivo de profesionales que las identifican con retrocesos a etapas educativas ya superadas caracterizadas por la lógica de la racionalidad técnica, de las planificaciones cerradas, de los objetivos operativos, de reducción de lo evaluable exclusivamente a lo cuantificable y medible, de introducción de la lógica de mercado en el contexto formativo, de profesionalización excesiva de la Educación Superior... (Estebaranz, 2006; Gimeno Sacristán, 2007). En cualquier caso cabría plantearse en qué medida un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en competencias representa una mejora para la formación de los universitarios (Zabala y Arnau, 2007; Esteve, 2006 y 2007). Porque si al final el avance sólo consiste en cambiar e innovar los nombres del currículo universitario, o dicho de otra manera, si sólo nos centramos en la inclusión de competencias en los nuevos diseños de titulación sin entender el cambio que suponen en todo el proceso educativo, se seguirá cumpliendo el pensamiento de Lampedusa, en el que, una vez más, los cambios aparentes sólo sirven para que todo siga igual.

En este trabajo justificamos las razones que fundamentan nuestra elección para abordar la asignatura desde un enfoque competencial, clarificamos nuestra concepción de competencia, exploramos los trabajos que actualmente se están acometiendo en este ámbito, los cuales suponen referentes ineludibles para enmarcar nuestro estudio, describimos las tareas más significativas abordadas en la asignatura y, finalmente, presentamos datos

empíricos que muestran cómo nuestro alumnado incrementa el nivel de dominio de las competencias básicas y profesionales en un pretest y un postest aplicado al inicio y al término de la materia.

Justificación del enfoque competencial: estado de la cuestión en el contexto nacional e internacional

Actualmente al término competencia se le atribuye una amalgama de significados, en algunos casos contradictorios, que generan ciertas confusiones y que derivan en prácticas educativas muy diferentes entre sí (De la Torre, 2006). Puesto que el marco espacial del que disponemos nos impide realizar un análisis exhaustivo de las definiciones sobre competencia que actualmente se barajan en el contexto universitario, optamos por clarificar nuestra concepción, la cual ya hemos mostrado en otros trabajos previos (Mérida, 2006: 676), entendiéndola como «el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto».

Las aportaciones internacionales más relevantes que utilizamos como referencia para establecer el concepto de competencia y adquirir claves metodológicas para trabajarlas en el aula son: i) Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003); ii) Descriptores de Dublín (2006), y iii) Proyecto DeSeco de la OCDE (2005).

Ya en el contexto nacional nos apoyamos en el Proyecto Alfin-EEES (2007), coordinado por la Universidad de Granada y apoyado por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), el cual se sitúa en el entorno de la alfabetización informático-digital y organiza las competencias en cuatro grandes ámbitos: i) sistémicas; ii) informativo-tecnológicas; iii) instrumentales; iv) personales, y v) evaluativas.

Otra referencia de interés es el Proyecto Atlántida (1996), el cual se dedica, en el ámbito de la educación no universitaria, a investigar sobre la reorganización del currículo para lograr que el alumnado adquiera competencias básicas relacionadas con la convivencia, la ciudadanía y la democracia desde un enfoque comunitario.

Sin embargo, la documentación que establece el marco legal sobre competencias en el ámbito universitario es el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (MECD, 2003), así como el Real Decreto 1393/2007, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Españolas, donde se recogen, entre otras novedades, la necesidad de incorporar el diseño y evaluación de las competencias en la formación superior, indicando explícitamente que:

«Los Planes de Estudio conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes (...) Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición» (BOE, 30 de octubre de 2007: 44038).

Utilizamos las competencias básicas que se recogen en este Real Decreto para, tras un proceso de desagregación y concreción a la titulación de Magisterio de Educación Infantil, formular los ítems que integran la primera parte de la escala Likert que hemos confeccionado ad hoc para este trabajo y que ha sido cumplimentada por el alumnado que cursa la asignatura.

A efectos de clarificación conceptual conviene señalar que las *competencias genéricas o transversales* son aquellas que permiten el desarrollo integral de los y las futuras ciudadanas; las *competencias básicas* son las que capacitan al estudiante para dominar y utilizar con efectividad las herramientas básicas de su entorno sociocultural (lectura, escritura, cálculo, tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura tecnológica), y las *competencias específicas* son las

propias de cada titulación y establecen la especialización y el perfil laboral para los que se prepara el estudiante (Proyecto Alfin-EEES, 2007).

Al tratarse de una profesión regulada que dispone de unas atribuciones profesionales establecidas por ley (Orden ECI/3854/2007), hemos utilizado las competencias profesionales que aparecen en este documento para cuantificar el avance que nuestro alumnado ha experimentado desde el inicio hasta la finalización de nuestra materia. Al igual que hiciéramos con las competencias básicas, hemos realizado una labor de desagregación con el fin de discriminar varias dimensiones claramente diferenciadas recogidas en una misma competencia. Los ítems recogidos en la segunda parte de nuestra escala Likert responden a la adaptación de las competencias profesionales recogidas en la Orden mencionada.

La adquisición de competencias profesionales: tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales

Coincidiendo con la opinión de diversos autores (Schön, 1992; Pérez Gómez, 2005; Symone y Hersh, 2006), partimos de que la formación integral y la cualificación profesional de nuestros estudiantes será de más calidad si durante su periodo formativo mantienen una estrecha relación con profesionales experimentados en la realidad de la escuela, que son especialistas en las metodologías más innovadoras que se aplican a la etapa de infantil en la actualidad.

Los objetivos básicos que nos planteamos son:

- Contribuir a la adquisición por parte del alumnado de las competencias profesionales establecidas para esta titulación.
- Establecer cauces de apertura y colaboración con agentes profesionales —maestras de Educación Infantil—, de tal forma

que se produzca un enriquecimiento de los estudios universitarios en relación a las demandas y necesidades educativas que plantea la escuela actualmente.

- Intensificar las relaciones entre la formación continua (maestros en activo) y la formación inicial (estudiantes de Magisterio), contribuyendo de este modo a desarrollar el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (2002) elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Descripción de la experiencia de innovación educativa

La experiencia de innovación docente que hemos desarrollado en el actual curso académico 2007-2008 es una continuidad de los trabajos que venimos realizando en el marco de la asignatura de Didáctica General, asignatura troncal ubicada en segundo curso de la titulación de Magisterio de Educación Infantil, desde el curso 2004-2005, gracias a la financiación aportada por el Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la UCO. Las tareas clave de esta innovación son las siguientes.

Planificación conjunta del trabajo a desarrollar entre la maestra de Educación Infantil que colabora y la profesora universitaria

Antes de comenzar el curso se celebra una reunión entre la maestra y la profesora, en la que se adoptan acuerdos en relación a: i) material didáctico y documentación que se les aporta a los estudiantes universitarios. Nuestro tema de trabajo compartido es la estrategia metodológica de los «Proyectos de Trabajo» (en adelante P.T.), y, por tanto, el libro seleccionado (Domínguez Chillón, 2002) de lectura obligatoria para el alumnado, así como el guión orientativo que se les facilita a los universitarios es negociado y compartido con la maestra. Partimos de que deseamos construir una comunidad

de aprendizaje, en donde se produzca un aprendizaje dialógico y simétrico (Flecha, 2003) entre la maestra y el profesorado universitario, por tanto sus aportaciones, sugerencias y propuestas son incorporadas en la planificación de la asignatura.

Desarrollo del Seminario 'Los Proyectos de Trabajo: vivir y aprender en la escuela infantil'

La duración del Seminario es de cuatro horas presenciales y la maestra explica al alumnado universitario cómo trabaja en su clase los P.T., mostrando para ello recursos documentales, materiales elaborados por los niños y niñas de infantil, evidencias gráficas (fotografías, cuadernos, dibujos, trabajos de educación artística...). Fundamentalmente, analiza qué innovaciones introduce el trabajo por proyectos en las aulas infantiles.

Una vez que la maestra ha mostrado los elementos más relevantes de la metodología descrita se produce un intercambio, debate y puesta en común entre el alumnado de Magisterio, la maestra de la etapa infantil y la profesora universitaria, en la que se tratan de dilucidar las virtualidades y dificultades o limitaciones que tiene este método de trabajo. Para concluir, la maestra de infantil le da al alumnado universitario el texto de unas entrevistas transcritas y recogidas del alumnado de 3, 4, 5 y 6 años (este año se ha incorporado el alumnado de primer curso de Primaria) del C.P.I.P. «Antonio Carmona Sosa» (Palma del Río, Córdoba). Este material nos sirve como punto de partida o situación desencadenante que ha de utilizar el alumnado de Magisterio para diseñar su P.T. Este año las asambleas versan sobre el mundo de la magia: princesas, hadas, duendes, ogros, brujas, dragones... La magia entra en la universidad de la mano de nuestros pequeños, y nuestro alumnado empieza a pensar sobre el proyecto que tiene que abordar en el marco de la asignatura de Didáctica General.

Elaboración de P.T. sobre 'El bosque mágico' por parte de los universitarios

El aula se organiza con una estructura de aprendizaje cooperativo en grupos de 4-6 miembros cada uno. Resultan 14 grupos, los cuales comienzan a trabajar en el horario de la asignatura de Didáctica General bajo un formato metodológico de taller, puesto que el alumnado asiste a clase para trabajar grupalmente en el diseño de sus respectivos P.T., siguiendo las indicaciones establecidas en el material ofrecido —guión orientativo para la realización de P.T.—, el cual es seleccionado por la maestra de infantil y la profesora universitaria responsable de la asignatura.

Organización de talleres sobre 'El bosque mágico'

Una de las actividades que generan mayor nivel de motivación en el alumnado universitario es la organización y montaje de talleres para recibir al alumnado, que este año ha constado de 98 niños y niñas de la etapa infantil, cinco maestras y un maestro procedentes de los C.P.I.P. «Antonio Carmona Sosa» (Palma del Río) y «Andalucía» de Cañada Rosal (Sevilla).

La organización de los talleres se ha realizado tomando en consideración los conceptos y temáticas que están presentes en las asambleas suministradas por la maestra de infantil en su visita a la facultad. El análisis de las ideas mostradas por los niños y niñas nos pone de manifiesto que éstos consideran que en el bosque mágico habitan seres imaginarios como duendes, gnomos, dragones, arco iris, ogros, princesas, hadas... Desde el aula universitaria se nombra una comisión coordinadora de la actividad integrada por una responsable de cada grupo y la profesora de la asignatura. Dicha comisión se reúne periódicamente (al menos una vez por semana) para ir tomando decisiones y supervisando la preparación de los talleres.

Este año se han organizado 14 talleres, cuya temática ha sido: Taller de las Hadas Madrinas,

Taller de Marionetas, Taller «El castillo de color», Taller «El árbol de las ninfas», Taller del Ogro, Taller de Gnomos, Taller de las Brujas, Taller del Unicornio, Taller de los «Personajes del bosque mágico», Taller de «Hada en hada...», Taller «Las hadas del lago», Taller de «Los animales del bosque» y Taller de la «Cueva del troll». El decimocuarto taller se ha responsabilizado de la actividad de inicio y cierre de la visita, así como de elaborar las tarjetas de identificación de cada niño o niña para registrar su paso por cada uno de los talleres.

Visita de los niños y niñas a la Facultad de Ciencias de la Educación

Una vez recibidos los pequeños y sus maestras por el alumnado y profesorado de la facultad, son ayudados a llegar hasta el lugar donde nos conducen las huellas misteriosas marcadas en el suelo.

A continuación, los niños y niñas divididos en grupos de cinco o seis miembros, empiezan a participar en los diferentes talleres de forma rotativa. Las maestras de la etapa infantil y el profesorado de la facultad valoran conjuntamente el desarrollo de la actividad, mientras van analizando la propuesta curricular ofrecida en cada taller, así como la riqueza y variedad de recursos elaborados. Especialmente se centran en analizar la calidad de las actividades ofertadas por el alumnado de Ciencias de la Educación, en relación a: i) grado de relevancia para el aprendizaje de los y las pequeñas; ii) adecuación a sus capacidades; iii) desarrollo integral de las dimensiones física, social, afectiva y cognitiva; iv) grado de creatividad e innovación, y v) nivel de participación y actividad que permite a los niños y niñas participantes.

La sesión termina cuando el alumnado ha visitado todos los talleres y ha realizado la diversidad de actividades propuestas. Para concluir, bailamos y cantamos al ritmo de la canción «Soy un gnomo». Niños y niñas, maestras y profesorado

de la facultad comparten un momento afectivo que pone punto y final a la actividad.

Metodología de investigación para la evaluación de la adquisición de competencias básicas y profesionales

Presentamos un estudio cuasi experimental al no poder controlar todas las variables y trabajar con una muestra natural o intacta. Este enfoque de investigación propuesto por Campbell y Stanley (1996) nos permite resolver problemas de índole práctica propios de ámbitos aplicados, como es el caso que nos ocupa. Se trata de un estudio descriptivo, en el que se analiza la evolución del nivel de adquisición de las competencias básicas y profesionales de la titulación de Maestro de Educación Infantil, recogida en dos momentos: al inicio de la asignatura (pretest) y al término de la misma (postest).

Nuestro diseño integra la definición de la muestra, la fijación de los objetivos planteados, la descripción del instrumento utilizado, indicando su proceso de validación y consistencia interna, el análisis de los datos mediante el correspondiente estudio estadístico, los resultados presentados en tablas y gráficos y las conclusiones más relevantes.

Muestra

La muestra del estudio han sido 64 alumnos y alumnas de la asignatura Didáctica General (segundo cuatrimestre) de Magisterio, especialidad Educación Infantil, cuya asistencia es obligatoria. La participación en dicha investigación es voluntaria y anónima.

Objetivos

- ¿Cuál es el grado de adquisición de las competencias básicas y profesionales al inicio y al término de la asignatura de Didáctica General?

- ¿Se ha producido un incremento en el dominio de las competencias básicas y profesionales del alumnado entre su evaluación inicial y final?
- ¿Cuáles son las competencias básicas y profesionales en las que más se ha avanzado?

Instrumento

Para evaluar la experiencia se le aplicó a todo el alumnado una escala Likert, elaborada ad hoc, sobre el nivel de adquisición de competencias básicas y profesionales al inicio (pretest) y al finalizar (postest) la asignatura de Didáctica General (segundo cuatrimestre) en el alumnado de segundo de Magisterio de Educación Infantil.

La escala utilizada (Anexo I), como ya hemos señalado, es de elaboración propia y ha sido diseñada realizando las pertinentes adaptaciones, sobre la base del RD 1393/2007, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se enumeran las competencias básicas de las titulaciones de Grado, y de la Orden ECI/3854/2007 en la que se señalan las competencias profesionales específicas establecidas para Magisterio de Educación Infantil.

En cada uno de los ítems el alumnado ha de reflejar su grado de percepción de adquisición de cada una de las competencias señaladas eligiendo entre el mínimo 1 (nada adquirida) y 5 (totalmente adquirida). A través de las respuestas a las cuestiones propuestas se pretende conocer la percepción de los estudiantes sobre la adquisición de cada una de las competencias sobre las que son interrogados.

La validación del cuestionario ha sido realizada a través del juicio de expertos en la materia de Didáctica General y la realización de un estudio piloto. En el proceso de depuración del cuestionario hemos prestado especial atención a los siguientes aspectos: evitar la ambigüedad y no interrogar sobre más de un tema en la misma pregunta.

El análisis de la consistencia interna, para contrastar la fiabilidad de la escala, se ha realizado a través del Alpha de Cronbach (0,926). Teniendo en cuenta la puntuación obtenida, podemos afirmar que la escala evaluada arroja unos niveles de consistencia interna elevados, lo cual nos lleva a considerar como aceptable su índice de fiabilidad.

Análisis de datos

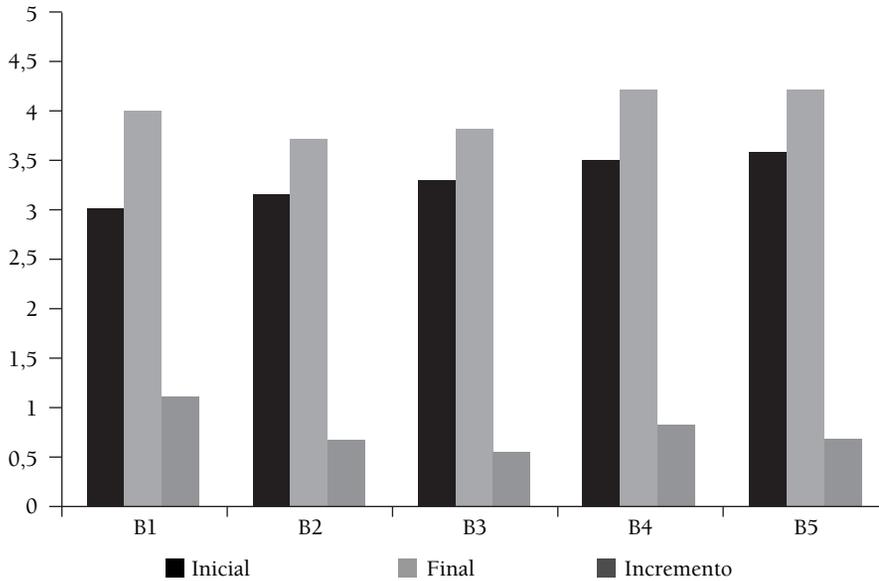
El estudio estadístico de los datos se basa principalmente en un análisis descriptivo mediante medidas de tendencia central y de dispersión de las variables (para conocer su valoración sobre el grado de adquisición de cada una de las competencias, tanto inicialmente, como al finalizar la docencia de la asignatura) y de contraste de hipótesis a través de la prueba *T* para muestras

relacionadas (para conocer el incremento en la adquisición de las competencias y señalar, de este modo, si ha existido una diferencia estadísticamente significativa entre la adquisición inicial y la final). Se ha considerado, en esta prueba de contraste, como estadísticamente significativo un valor de $p < 0,05$. Toda la información ha sido procesada a través del paquete estadístico SPSS v.15 para Windows.

Resultados

A través del análisis descriptivo de las respuestas del cuestionario podemos observar, como se aprecia en la tabla 1, que las *competencias básicas* que se perciben como más adquiridas, tanto en el pretest como en el postest, son: i) adquirir habilidades de aprendizaje autónomo que me

GRÁFICO 1. Incremento medio de la adquisición de competencias básicas



b1: Poseer conocimientos didácticos y curriculares actualizados.

b2: Aplicar los contenidos de la asignatura para resolver problemas y situaciones prácticas profesionales.

b3: Analizar y emitir juicios fundamentados sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia.

b4: Reflexionar sobre la complejidad de la acción educativa en Educación Infantil.

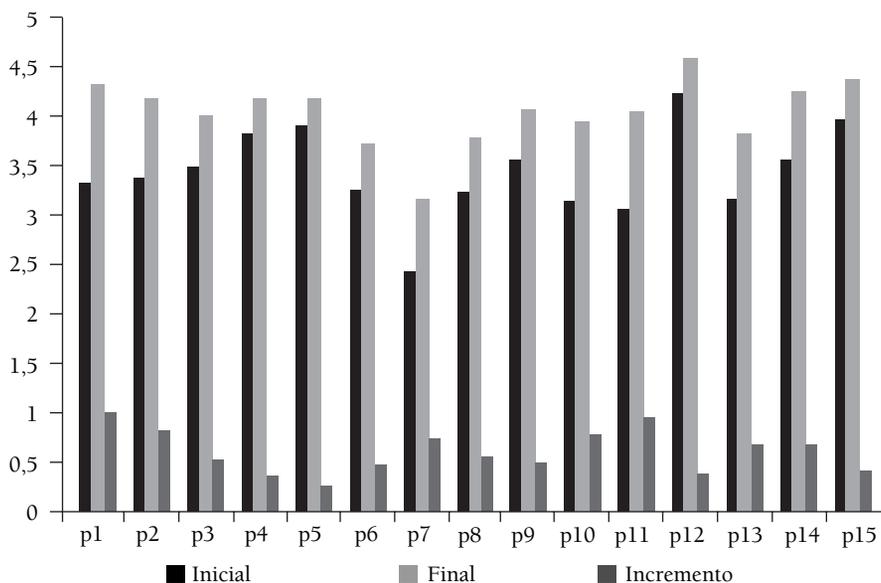
b5: Adquirir habilidades de aprendizaje autónomo que me permiten continuar mis estudios posteriores.

permiten continuar mis estudios posteriores, y ii) reflexionar sobre la complejidad de la acción educativa en Educación Infantil.

En lo que se refiere a las *competencias profesionales* que inicialmente están más adquiridas por los estudiantes son, en este orden, las siguientes: i)

valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente; ii) conocer la función y el papel de las escuelas infantiles en la mejora de la sociedad actual, y iii) reflexionar grupalmente sobre la necesidad de potenciar una educación emocional y de valores en la infancia.

GRÁFICO 2. Incremento medio de la adquisición de competencias básicas



p1: Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

p2: Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva global e integral.

p3: Diseñar espacios de aprendizaje que atiendan la individualidad y diversidad del alumnado infantil.

p4: Saber fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos que se producen en los escenarios infantiles.

p5: Reflexionar grupalmente sobre la necesidad de potenciar una educación emocional y de valores en la infancia.

p6: Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia.

p7: Diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.

p8: Conocer las implicaciones educativas de las TIC (en particular de la televisión) en el desarrollo de la infancia.

p9: Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia.

p10: Conocer los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

p11: Conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles.

p12: Valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente.

p13: Saber orientar a las familias del alumnado infantil.

p14: Saber reflexionar sobre las prácticas de aula para mejorarlas e innovarlas.

p15: Conocer la función y el papel de las escuelas infantiles en la mejora de la sociedad actual.

TABLA 1. Contraste pretest y postest en la adquisición de competencias básicas

Competencias	Estadísticos de muestras relacionadas		Prueba de muestras relacionadas		
	Media pretest	Media postest	Diferencias relacionadas Media	T	Sig. (bilat.)
Poseer conocimientos didácticos y curriculares actualizados	2,953	4,016	-1,063	-8,878	0,000
Aplicar los contenidos de la asignatura para resolver problemas y situaciones prácticas profesionales	3,172	3,781	-0,609	-3,458	0,001
Analizar y emitir juicios fundamentados sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia	3,266	3,828	-0,563	-3,813	0,000
Reflexionar sobre la complejidad de la acción educativa en Educación Infantil	3,469	4,266	-0,797	-6,032	0,000
Adquirir habilidades de aprendizaje autónomo que me permiten continuar mis estudios posteriores	3,563	4,297	-0,734	-4,849	0,000

Éstas aparecen también entre las más adquiridas al finalizar la asignatura, sin embargo en esta fase postest, como puede apreciarse tanto en el gráfico 2 como en la tabla 2, aparece también dentro de las que perciben como más adquiridas la siguiente: conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

Otro de los resultados obtenidos a través de la prueba *T*, para muestras relacionadas, ha sido que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la adquisición de las competencias al inicio del curso y al finalizar el mismo, tanto en relación con las competencias básicas como profesionales.

Como puede apreciarse en la tabla 1 la competencia básica en la que se percibe un mayor incremento en su adquisición resulta: poseer conocimientos didácticos y curriculares actualizados. En lo que se refiere a las competencias profesionales en las que se ha producido un mayor incremento en la adquisición de las mismas son las siguientes: i) conocer los objetivos,

contenidos y criterios de evaluación en Educación Infantil, y ii) conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles

Por el contrario, las competencias en las que, a pesar de ser un cambio significativo, el incremento ha sido menor son, en relación a las competencias básicas, analizar y emitir juicios fundamentados sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia. En cuanto a las competencias profesionales: i) reflexionar grupalmente sobre la necesidad de potenciar una educación emocional y de valores en la infancia, y ii) saber fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos que se producen en los escenarios infantiles.

Conclusiones y discusión

- Se ha producido un incremento en el nivel de adquisición de todas las competencias básicas establecidas para los graduados, lo

TABLA 2. Contraste pretest y postest en la adquisición de competencias básicas

Competencias	Estadísticos de muestras relacionadas		Prueba de muestras relacionadas		
	Media pretest	Media postest	Diferencias relacionadas	T	Sig. (bilat.)
Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil	3,297	4,297	-1	-7,700	,000
Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva global e integral	3,344	4,156	-0,812	-5,637	,000
Diseñar espacios de aprendizaje que atiendan la individualidad y diversidad del alumnado infantil	3,469	3,984	-0,515	-3,066	0,003
Saber fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos que se producen en los escenarios infantiles	3,797	4,156	-0,359	-2,508	0,014
Reflexionar grupalmente sobre la necesidad de potenciar una educación emocional y de valores en la infancia	3,875	4,141	-0,265	-2,285	0,025
Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	3,234	3,703	-0,468	-3,611	0,001
Diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües	2,406	3,141	-0,734	-4,246	,000
Conocer las implicaciones educativas de las TIC (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia	3,219	3,750	-0,531	-2,872	0,005
Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia	3,531	4,031	-0,5	-3,055	0,003
Conocer los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia	3,125	3,906	-0,781	-5,145	,000
Conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles	3,047	4,000	-0,953	-6,994	,000
Valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente	4,188	4,563	-0,375	-3,100	0,003
Saber orientar a las familias del alumnado infantil	3,141	3,797	-0,656	-4,646	,000
Saber reflexionar sobre las prácticas de aula para mejorarlas e innovarlas	3,547	4,219	-0,671	-4,103	0,001
Conocer la función y el papel de las escuelas infantiles en la mejora de la sociedad actual	3,938	4,328	-0,390625	-2,980	0,004

cual nos lleva a pensar que el enfoque de la asignatura de Didáctica General, en la cual se integra la colaboración de profesionales en ejercicio, favorece la aplicación de contenidos académicos a contextos prácticos, así como la adquisición de hábitos de trabajo autónomo que permite al alumnado continuar su formación en estudios posteriores, al ser conscientes de la complejidad que entraña cualquier situación educativa infantil.

- Se ha producido un incremento en el nivel de adquisición de las competencias profesionales asignadas a la titulación de Magisterio de Educación Infantil, destacando el conocimiento de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en Educación Infantil y el conocimiento de la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles. Ello nos lleva a considerar que los contenidos incluidos en la materia están bien seleccionados por cuanto responden a los descriptores asignados en el BOE para esta asignatura y así son percibidos por el alumnado.
- Las competencias profesionales en las que se ha producido un incremento menor desde el pretest al postest están relacionadas con la educación emocional y la resolución pacífica de conflictos en la infancia. Si bien es cierto que no existen descriptores específicos de estos contenidos relacionados con nuestra materia, sí que tendremos que prestar atención a cómo abordarlos en el diseño de las nuevas titulaciones, al aparecer como ámbitos emergentes de la escuela actual.
- La competencia profesional menos dominada en el pretest está relacionada con la evolución del lenguaje en la primera infancia y con la capacidad para diseñar entornos de aprendizaje en contextos multiculturales y multilingües. Teniendo en cuenta que se trata de otro tema emergente en la escuela, y por tanto de una necesidad social que se le plantea a los maestros actualmente, cabría plantearse la necesidad de reforzar este ámbito en los futuros diseños de titulación, puesto que, al menos en nuestro Plan de Estudios de la UCO, no aparece esta temática abordada en ninguna asignatura troncal, obligatoria u optativa.

ANEXO

Escala Likert sobre evaluación (pretest/postest) sobre competencias de alumnado de segundo de Magisterio de Educación Infantil en la asignatura de Didáctica General (segundo cuatrimestre)

Estimado alumno/a. La intención de esta escala es conocer el nivel de dominio que posees en relación a las competencias establecidas para tu titulación, con el fin de contrastar el nivel de partida que tenía el grupo (evaluación inicial) al comenzar el cuatrimestre, con el nivel que posee actualmente, al finalizar el mismo. Te ruego que respondas con la máxima sinceridad y te agradezco tu colaboración.

Debes señalar con una X el nivel de conocimiento que posees en relación a los ítems formulados, sabiendo que el 1 significa «Nada adquiridas» y el 5 «Totalmente adquiridas».

Tengo adquiridas las siguientes competencias	Nada adquiridas				Totalmente adquiridas
1. Poseer conocimientos didácticos y curriculares actualizados	1	2	3	4	5
2. Aplicar los contenidos de la asignatura para resolver problemas y situaciones prácticas profesionales	1	2	3	4	5
3. Analizar y emitir juicios fundamentados sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia	1	2	3	4	5
4. Reflexionar sobre la complejidad de la acción educativa en Educación Infantil	1	2	3	4	5
5. Adquirir habilidades de aprendizaje autónomo que me permiten continuar mis estudios posteriores	1	2	3	4	5

Tengo adquiridas las siguientes competencias	Nada adquiridas				Totalmente adquiridas
1. Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil	1	2	3	4	5
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva global e integral	1	2	3	4	5
3. Diseñar espacios de aprendizaje que atiendan la individualidad diversidad del alumnado infantil	1	2	3	4	5
4. Saber fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos que se producen en los escenarios infantiles	1	2	3	4	5
5. Reflexionar grupalmente sobre la necesidad de potenciar una educación emocional y de valores en la infancia	1	2	3	4	5
6a. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	1	2	3	4	5

Tengo adquiridas las siguientes competencias	Nada adquiridas				Totalmente adquiridas
6b. Diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües	1	2	3	4	5
7. Conocer las implicaciones educativas de las TIC (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia	1	2	3	4	5
8a. Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia	1	2	3	4	5
8b. Conocer los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia	1	2	3	4	5
9a. Conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles	1	2	3	4	5
9b. Valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente	1	2	3	4	5

Observaciones

¡Gracias por dedicar un poco de tu tiempo!

Referencias bibliográficas

- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1996). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DE LA TORRE, S. (2006). El diálogo creativo: una estrategia de aprendizaje y evaluación, *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 19, 59-75.
- DE PABLOS, J. (2008). *Análisis estratégico para la convergencia europea. Un estudio sobre la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (2002). *Los Proyectos de Trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- ESTEBARANZ, A. (2006). *Teleformación para la igualdad de género en el empleo*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ESTEVE, J. M. (2007). Nuestro sistema educativo no es un desastre, *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 12-16.
- ESTEVE, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática: la formación inicial [comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente], *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- FEITO, R. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino, *Andalucía Educativa*, 12/66, 24-26.

- FLECHA, R.; PADRÓS CUXART, M. y PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad, *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11/5, 4-8.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003) *Tuning educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- MARCELO, C. (2006). Las nuevas competencias en e-learning. ¿Qué formación necesitan los profesionales de e-learning?, en MARCELO, C. (coord.), *Prácticas de e-learning*. Barcelona: Octaedro.
- MÉRIDA, R. (2006). Convergencia europea y la formación de competencias para la Educación Infantil en la universidad, *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, Documento-Marco. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil.
- REAL DECRETO 13937/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Españolas, BOE nº 260, 44037-44048, publicado el 30 de octubre de 2007.
- SCHÓN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- SYMONE, R. y HERSH, L. (comp.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Aljibe.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Fuentes electrónicas

- DESCRIPTORES DE DUBLÍN (versión en castellano) <http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos2007/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc> [Fecha de consulta: 18/julio/2008].
- DESECO PROJECT OECD (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary* <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>> [Fecha de consulta: 5/junio/2008].
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2007). La educación que aún es posible, *Curso Educar para una Ciudadanía Global*, Intermón Oxfam, 1 <<http://www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2645/Conferencia%20Gimeno%20Sacristan.pdf>> [Fecha de consulta: 20/mayo/2006].
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (coord.) (2005). *Informe de la CIDUA (Comisión para la Innovación de la Docencia de las Universidades Andaluzas)* <<http://www2.uca.es/facultad/medicina/nuevosplanes/informeciuda.pdf>> [Fecha de consulta: 18/julio/2007].
- PINTO, M. (coord.) (2007). *Proyecto Alfin-EEES. Habilidades y competencias de la gestión de la información para aprender a aprender en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* <<http://www.mariapinto.es/alfinees/equipo.htm>> [Fecha de consulta: 28/mayo/2008].
- PROYECTO ATLÁNTIDA (1996). *Una red de experiencias de innovación democrática en las comunidades educativas* <<http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/docsintes.html#A>> [Fecha de consulta: 20/junio/2008].

Abstract

The acquisition of skills in children's education teaching: laying bridges between the academic context and the working environment

The present work describes the research of an innovate educational experience, developed in a University classroom, specifically for the subject called: General Didactic, in the second year of the Degree in Pre School Education. The aim was to prove the increase in basic and professional skills for the students of this subject. The innovation consists of paring a Children Teacher, expert in Work Projects methodology for childhood period. Her contributions are included in the planning of the subject development, inviting her to give a Seminar at the Faculty, designing Cooperative Work Projects, from her students previous ideas in class meetings, and finally, organizing Workshops by the University students, in order to receive the visit of one hundred children from 3 to 6 years old, accompanied with their teachers, who participate for one morning session, in the proposed activities for each Workshop.

The application of a Likert Scale was elaborated specially for this purpose at the beginning (pretest) and at the end (postest) of the subject, when the students were asked about their basic and professional skills level. This application lets us value the utility of the innovation, when proving that there are significant differences between the pretest and postest average, which verifies the increasing acquisition of skills among the students.

Key words: *Basic and professional skills, European Space of High Education, Learning Community.*

Perfil profesional de las autoras

Rosario Mérida Serrano

Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba y directora de Espacio Europeo de Educación Superior en la UCO. Actualmente coordina un proyecto sobre Evaluación y Prospectiva del EEES en Andalucía y es investigadora principal del proyecto del Programa de Evaluación y Análisis del MEC, denominado «Diseño de una aplicación informática autoadministrada para realizar la evaluación de competencias transversales de los graduados».

Correo electrónico de contacto: ed1meser@uco.es

M^a Elena González Alfaya

Doctora en Pedagogía e investigadora de la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad es becaria posdoctoral en la Universidad de Córdoba e investigadora del proyecto del Programa de Evaluación y Análisis del MEC, cuya investigadora principal es Rosario Mérida Serrano.

Correo electrónico de contacto: ed2goalm@uco.es