

Análisis de las competencias en las prácticas escolares de Grado en Educación Infantil.

(Analysis of competence in Grade school practices in Early Childhood Education.)

Antonio Martínez Sánchez
Universidad de Almería

Páginas 21-39

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 30/02/2013

Aceptación: 01/03/2013

Resumen.

Este artículo está basado en el estudio de la formación en competencias en el Practicum del título de Grado de Educación Infantil. Analizamos y comparamos la valoración sobre las competencias desde el ámbito de la formación inicial de los propios estudiantes de la titulación en la Universidad de Granada, como desde la óptica de los profesionales. Los resultados obtenidos en las competencias docentes analizadas, que han sido altamente valoradas por ambos colectivos, nos permite realizar un acercamiento al perfil profesional del Maestro/a de Educación Infantil lo más acorde con la realidad de sus funciones y compromisos éticos, sociales y técnicos.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, educación infantil, formación del profesorado, aprendizaje por competencias.

Abstract.

This article is based on the study of skills training in the Practicum in Early Childhood Education degree. We analyze and compare the competences. from the training of students in the degree program at the University of Granada, and from professionals. The results that we obtained in teaching competences have been highly appreciated by both groups previously mentioned, allowing us to make an approach of the best professional skills for an Early Years teacher according to his/her real functions as well as ethic, social and technical compromises.

Key words: European Space of University Studies, Early Years, , teachers training, learning by competences.

1. Introducción.

Uno de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia europeo es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior. Además de los cambios relativos a la organización de las enseñanzas y en el sistema de cómputo de la actividad académica (Créditos ECTS), la filosofía de la Convergencia pretende impulsar un proceso de renovación de la metodología que habitualmente se viene utilizando en la enseñanza universitaria. Para ejemplificar en forma de mensaje el cambio deseado se ha acuñado una frase que resume de forma sintética este propósito: es necesario efectuar un cambio de paradigma centrado el eje de la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo del alumno. Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante. El cambio que supone el EEES constituye pues una modificación en la concepción de la pedagogía universitaria, debiendo impulsarse, para mejorar la calidad, el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, que debe organizarse en torno a competencias (Caurcel et al, 2009).

Una de las razones que el proceso de Convergencia considera fundamental para promover la renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje dominante en la Educación Superior tiene su origen en la necesidad de formular los propósitos del aprendizaje en términos de competencias que le permitan al sujeto su incorporación al mundo laboral. La excesiva polarización de las enseñanzas universitarias sobre objetivos relativos a los conocimientos ha generado problemas y desajustes que no facilitan la integración de los sujetos en el mercado del trabajo. Por ello, cada vez con mayor insistencia se reclama desde distintos foros que las instituciones universitarias orienten sus enseñanzas de manera que los alumnos adquieran las competencias que son requeridas desde el ámbito profesional. Ello supone orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la adquisición de competencias profesionales.

A este respecto, aunque existe una evidente confusión terminológica en relación con este concepto, se entiende por competencias profesionales "un conjunto de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes,..) que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos, valores...) y sus experiencias profesionales, y que se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales" (De Miguel, 2005). De forma más simplificada se podría decir que una competencia

profesional es la "capacidad que tiene un sujeto para adaptarse y a hacer frente a las situaciones y exigencias que requiere desempeñar eficazmente un trabajo profesional" (De Miguel, 2005).

Este concepto de competencia implica todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido de que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hace capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales. Por tanto, ser una persona competente, profesionalmente hablando, conlleva el dominio de una serie de capacidades y recursos para la realización de una determinada actividad profesional (Ferrández, 1997). La segunda idea sería que las competencias sólo son definibles en la acción. Poseer unas capacidades no significa ser competente. La competencia no reside en el hecho de haber almacenado una serie de conocimientos (saberes) o de capacidades, sino en que movilizamos dichos recursos. Ser competente, entonces, es "poner en juego o utilizar dichos saberes" (Gilbert & Parlier, 1992). El proceso de formación debe comprender la experiencia como algo ineludible (Levi-Leboyer, 1997). El tercer elemento de esta definición sería el contexto. La competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego (Le Boterf, 2001). Por lo tanto, en la capacitación profesional basada en competencias se debe promover una acción combinada de los distintos recursos de que dispone el individuo, de forma tal que, a partir de la flexibilidad y la adaptabilidad, los profesionales puedan encontrar soluciones o respuestas a situaciones particulares; sea a partir de una formación inicial, en donde se desarrolle una formación basada en competencias genéricas de carácter polifuncional, como mediante una formación continua en donde se desarrollen competencias específicas o se incrementen las competencias genéricas previamente adquiridas.

En definiciones más actuales del término, nos encontramos con la adoptada por Roegiers (2007), que enfatiza el aspecto de "recursos que se movilizan" ante una determinada situación y se introduce la idea de "familias de situaciones" para trabajar las competencias en la escuela. Se establece que las situaciones deben reunir diversas características para poder ser útiles como escenarios para el desarrollo de competencias; deben: encerrar un problema, ser complejas, significativas, interactivas, didácticas, abiertas, inéditas, construidas y orientadas hacia los objetivos de aprendizaje. De un modo similar se expresa Perrenoud (2007) argumentando que "el concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". Por su parte, Zabala y Arnau (2008) definen competencia como "la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada".

La competencia suele confundirse habitualmente con otros términos

pertencientes al mismo campo semántico (actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas, capacidades), de manera que conviene tener presente las diferencias de matiz existentes entre conceptos semejantes. Las actitudes son disposiciones afectivas a la acción, de manera que las actitudes impulsan al comportamiento en los seres humanos. Sin embargo, como hemos argumentado con anterioridad, las competencias engloban no solo actitudes (saber ser), sino también el desempeño de tareas (saber hacer) y recursos cognitivos (saber conocer), entre otros rasgos y características (Tobón, 2005). El término competencia es, por tanto, un concepto confuso, ya que no está claro si la competencia se refiere a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito profesional (Fernández-Salineró, 2006).

Zabalza (2007) afirma que el término competencia alude a tres aspectos. En primer lugar, el nivel de dominio que se posee en relación a algo. Se habla así de competencia lingüística, social, informática, profesional (o del profesional competente). Hay varios grados de dominio, desde el básico al especialista. En segundo lugar, un dominio que implica la capacidad para utilizar el conocimiento en actuaciones prácticas. Por último, un dominio que abarca tanto dimensiones vinculadas al perfil de cada titulación como a dimensiones vinculadas a capacidades genéricas propias de la Educación Superior.

Las competencias determinan capacidades a adquirir en tres ámbitos: conocimiento (dominar y diferenciar conceptos, teorías, modelos y métodos), ejecución (saber ejecutar en la práctica un tratamiento, saber desarrollar un plan, saber presentar un informe) y actitud (tener una actitud ética, dominar habilidades sociales, etc.). Es decir, ser competente requiere, por una parte, un cierto conocimiento conceptual (teorías, modelos, constructos, etc.), requiere también saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y requiere, por último, adoptar un estilo concreto de actuación, unos compromisos personales con ciertos valores y actitudes hacia el trabajo Cabero (2005).

Un plan de estudios debe establecer cuándo los futuros titulados tienen un desempeño cercano a los resultados de lo que se considera un profesional competente mediante una garantía de calidad". Esta garantía debe fijarse no solo con respecto a la asimilación de conocimientos actitudes y valores sino también a su capacidad para integrarlos en el trabajo. Un indicador de calidad son las buenas prácticas, las prácticas juzgadas competentes (De Miguel, 2005). Por ejemplo, en la titulación de Maestro la garantía de calidad para una Facultad de Ciencias de la Educación vendría dada por haber formado titulados que en su ejercicio profesional han demostrado competencia en la enseñanza; es decir, por haber conseguido llevar a la práctica las obligaciones y responsabilidades de la profesión docente en sus transacciones (planificación, enseñanza, tutoría, evaluación, etc.) con los alumnos.

Cada día es más abundante la investigación y producción bibliográfica relativa al tema de las competencias, véase Pérez García (2008) en su estudio acerca de las competencias adquiridas por los docentes desde la formación inicial. A pesar de lo cual existe una gran disparidad de criterios en la manera de asumirlas desde los diferentes ámbitos en que se aplica. Los docentes, por ejemplo, definen las competencias desde su ámbito pedagógico en términos de logros, indicadores de logros, capacidades y conocimientos; los empresarios, en cambio, las abordan desde el ámbito laboral, en términos de desempeño, productividad, eficiencia y profesionalidad. Y, desde un ámbito más teórico, es posible entenderlas en términos de nociones y de conceptos. Como consecuencia, existen grandes dificultades para establecer pautas comunes en orden al diseño de programas basados en competencias, lo cual se convierte en un obstáculo para la continuidad e interacción entre los diferentes niveles y tipos de educación.

La atención sobre las competencias está íntimamente ligada a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En relación con un sistema de titulaciones comparables y comprensibles, uno de los objetivos es el de facilitar el reconocimiento académico y profesional para que los ciudadanos puedan usar sus cualificaciones en todo el Espacio Europeo de Educación Superior. Las competencias contribuyen al desarrollo de unos títulos mejor definidos y al perfeccionamiento de sistemas de reconocimiento “simples, eficientes y justos” capaces de reflejar la diversidad porque añaden ángulos y niveles y seleccionan los conocimientos apropiados para determinado perfil (González, y Wagenaar, 2003). La filosofía del EEES promueve que los planes de estudio relativos a las diversas titulaciones universitarias se organicen teniendo en cuenta esta nueva orientación del aprendizaje centrado en la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas. Frente a enfoques - que podemos llamar tradicionales - de los programas de formación centrados en la adquisición de los conocimientos, la pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias no se centra sobre lo que el alumno deberá saber al concluir una materia o ciclo sino sobre las acciones que tendrá que ser capaz de efectuar después de haber superado un periodo de aprendizaje (De Miguel, 2005). Lo que implica que sólo a través del desempeño de una actividad profesional podamos estimar la amplitud y nivel de las competencias adquiridas por un alumno. Este supuesto exige un giro fundamental tanto en la metodología de enseñanza como en los sistemas de evaluación a utilizar en la enseñanza universitaria.

En este ámbito del EEES, el concepto de “competencia” es clave para la comprensión de la nueva propuesta, pero es complejo de definir. La adopción de la idea de competencia se ha visto favorecida por el impulso que le ha dado el proyecto Tuning, cuyos resultados fueron adoptados en nuestro país como esquema de trabajo para el estudio y propuesta de titulaciones en las convocatorias de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). En el Proyecto Tuning

Educational Structures in Europe se define la “competencia” desde una perspectiva integrada, como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas” (González y Wagennar, 2003). Las competencias se clasifican en transversales o generales y específicas. Las transversales son las propias del diseño de la titulación. Las específicas son el contrapunto y deben hacer explícitos los resultados de aprendizaje de una asignatura. Esta propuesta, incluida en el “Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio. Volumen 1” (ANECA, 2004), surge, de una parte, de la propia epistemológica de la teoría de competencias del proyecto Tuning y de otra la especificidad de las competencias con relación a la profesión docente. Son tres tipos de competencias los que el estudio de la ANECA sugiere:

- Competencias transversales o genéricas: aquellas que no son específicas de la profesión docente, pero que el docente debería adquirir.
- Competencias específicas docentes: aquellas que si son específicas de la profesión docente, maestros, con independencia de la especialidad o perfil que se trate.
- Competencias especializadas: aquellas que reúnen un doble grado de especificidad en la profesión docente, además de las específicas del docente, existe un catálogo diferenciado por cada especialidad.. Las específicas para todas las áreas de educación infantil son: conocimientos disciplinares (saber), conocimientos profesionales (saber hacer) y competencias académicas (Id., pp. 94). En esta clasificación se destacan la importancia del lenguaje, el desarrollo de habilidades, técnicas y procedimientos para saber hacer cosas; así como la globalización de elementos, la observación y la comunicación desde una perspectiva psicológica para el alumnado de Educación Infantil y el profesorado que les atiende. Se dividen en lo que han de saber, lo que han de realizar y lo que han de dominar.

En el caso de España, la definición propuesta por el Ministerio de Educación y Cultura (2006), recogida en la propuesta sobre las Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster, puede ser clarificadora en relación a los elementos a considerar de cara a su adquisición y evaluación. Dicha definición entiende competencia como: “una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MEC, 2006).

De conformidad con el nuevo EEES, los estudios de Magisterio se han convertido, tras un amplio debate previo, en dos titulaciones de grado de 240 créditos ECTS: maestro en educación infantil y maestro en educación primaria, de cuatro años de duración. Se han convertido en asignaturas concretas los 210 créditos ECTS contemplados en los módulos marcados como mínimos y obligatorios para todo el territorio español por la nueva

normativa legal: 100 de formación básica, 60 de formación didáctica y disciplinar y 50 de formación práctica. A ellos se añaden 30 créditos ECTS más, cuya configuración queda a libre disposición de cada una de las universidades. Acorde con el apartado 5, planificación de las enseñanzas, de la Orden ECI/8554/2007 del plan de estudio de Educación Infantil se han establecido los módulos del Practicum y las competencias que deberán adquirir los estudiantes del título de grado en educación infantil en la Universidad de Granada:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, la enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en el centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 y 3-6 años.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

El contexto en el cual se desarrolla esta investigación viene determinado por la preocupación de conocer la opinión de los estudiantes y egresados sobre si las prácticas escolares bajo el modelo educativo actual basado en competencias, que establece los nuevos títulos de Grado, es acorde con las necesidades formativas para desempeñar la función docente en Educación Infantil.

2. Método.

2.1 El problema de investigación.

El objeto de nuestra investigación está encaminado a analizar la percepción de los estudiantes del título de Grado de la Universidad de Granada y los egresados de la Universidad de Almería en Educación Infantil sobre las competencias de formación en el Practicum propuestas en el actual plan de estudios. Se caracteriza por la exploración y el descubrimiento, en el que la problemática base se establece en la cuestión de cómo tantos estudiantes y egresados perciben este nuevo perfil competencial. Por tanto, el objetivo general que nos planteamos conseguir con esta investigación es identificar y contrastar aquellas

percepciones que muestran, tanto los estudiantes de la Universidad de Granada y los egresados de la titulación de Educación Infantil, respecto a las competencias propuestas en el Practicum del Título de Grado.

Los objetivos específicos con respecto a los estudiantes de Educación Infantil:

- Caracterizar y describir la figura del estudiante (edad y sexo).
- Identificar el grado de satisfacción con las competencias propuestas en el Practicum de su titulación.

Los objetivos específicos con respecto a los egresados de Educación Infantil:

- Caracterizar y describir la figura del egresado (edad, sexo y experiencia docente).
- Identificar el grado de satisfacción con las competencias propuestas en el Practicum del título de Grado.

2.2 Metodología e instrumentos.

Para la primera parte de la investigación, basada en la descripción y caracterización de la muestra, se ha propuesto una metodología descriptiva dentro de los modelos no experimentales, basados en la encuesta y más concretamente en la encuesta transversal pues nos va a permitir acceder rápidamente a una amplia muestra de sujetos de una sola vez y durante un corto periodo de tiempo, con el objetivo de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de la realización de la encuesta (Anguera, 1995; Hernández Pina, 1997). Para la segunda parte de análisis de las competencias, además del modelo de encuesta, nos planteamos la posibilidad de completar la fase de recogida de datos con la utilización de las entrevistas semiestructuradas o entrevistas basadas en directrices generales, 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).

Bajo este enfoque metodológico mixto, se integran instrumentos de corte cuantitativo como es el cuestionario, complementada con otros instrumentos de corte cualitativo como son las entrevistas. De esta manera, pretendemos conseguir una interpretación significativa, contextualizada y complementaria de los datos recabados procedentes de diferentes instrumentos y de codificación variada, lo que permite un tratamiento multifocal de la realidad mediante el contraste de las percepciones que estudiantes y egresados tienen con respecto a las competencias analizadas.

El cuestionario utilizado se ha construido en torno a los módulos del Practicum y las competencias que deberán adquirir los estudiantes del título de grado en esta especialidad, según la Orden ECI/8554/2007, del plan de estudio de Educación Infantil, en el que analizamos la percepción que tienen los estudiantes y los egresados de Educación Infantil sobre esas competencias. Se ha empleado una escala nominal tipo Likert para

uno de los ítem del cuestionario, que ha sido valorado por los estudiantes en una escala de 1 a 4, interpretando dicha valoración de la siguiente manera: 1- representa Totalmente en Desacuerdo, 2- Poco Acuerdo, 3- De Acuerdo, 4- Totalmente de Acuerdo. El cuestionario fue sometido a juicio de expertos para determinar su validez de contenido a partir de la lectura e información sobre la metodología de investigación. En lo que a la fiabilidad del cuestionario se refiere, ésta se ha establecido mediante un procedimiento estadístico, utilizando el Alfa de Cronbach, que desprende un valor de 0,91, asegurando la fiabilidad del cuestionario empleado para la recogida de información, no estando por debajo de 0,7. En cuanto al procedimiento de distribución y respuesta a los cuestionarios por parte de los estudiantes y egresados, se ha basado en la cumplimentación presencial ante el investigador en el 100% de los casos por parte de los estudiantes, en las aulas universitarias de 1º curso de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada, a la finalización del curso académico 2010/11, y del 80% en el caso de los egresados. Esto ha permitido que la recepción haya alcanzado una tasa de respuesta alta, destacando una actitud de apertura y/o disposición a participar en la investigación.

Respecto a las entrevistas realizadas, se ha seguido una validez semántica basada en una representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos que aporta credibilidad a la investigación contrastando los datos recogidos y la realidad estudiada. Se ha utilizado un modelo de entrevistas semiestructuradas, llevando a cabo un total de tres entrevistas en las que tienen que expresar su opinión con respecto sobre las competencias en el Practicum de Educación Infantil que son objeto de estudio.

2.3. Descripción de la muestra.

La muestra ha sido seleccionada aplicando un muestreo aleatorio simple en función de la disponibilidad de los sujetos. Tras la selección aleatoria de la muestra, se obtuvo una muestra invitada compuesta por 225 sujetos, y respuesta de 116, que finalmente participarían en la investigación.

Por una parte, sobre una población de 125 estudiantes del primer curso de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada, se obtuvo una muestra invitada compuesta por 80 sujetos, y respuesta de 50, que finalmente participarían en la investigación. La muestra ha sido seleccionada aplicando un muestreo aleatorio simple, donde la selección de la misma se ha realizado en función de haber cursado asignaturas de su titulación según el modelo de educativo propuesto dentro del EEES (Grado), y según la disponibilidad de los estudiantes para participar en la investigación.

Por otra, los egresados de Educación Infantil sobre una muestra invitada de 100 sujetos, se obtuvo una muestra aceptante de 66 sujetos,

distribuidos por grupos de edad (desde los menores de 25 años hasta los mayores de 40 años).

En relación al tamaño de la muestra como una de las características básicas, junto con la representatividad, que garantizan la fiabilidad de los datos recabados en el proceso de investigación, en nuestro caso, la muestra real (116 sujetos) está por encima del tamaño de la muestra estadística, superando el número mínimo de sujetos (68), que se consideran necesarios para que la investigación sea válida, estadísticamente hablando, lo que determina su grado de adecuación y significatividad.

2.4. Tratamiento y análisis de los datos.

Junto al análisis descriptivo, se utilizó para el análisis de los datos el programa estadístico SPSS versión 15.0 para Windows. El proceso ha consistido en importar todos los datos, etiquetarlos y posteriormente se ha realizado un análisis inferencial. Para dicho análisis hemos utilizado un estadístico no paramétrico, el Chi-cuadrado de Pearson, para K muestras independientes con el objetivo de establecer diferencias estadísticamente significativas entre los egresados/as de Educación Infantil y el alumnado de Educación Infantil de la Universidad de Granada. Para medir las diferencias estadísticamente significativas se ha establecido el nivel de confianza en el 95% y el alfa en el 0,05.

Para el tratamiento de los datos cualitativos se recurrió básicamente, y en función de cada variable, a aquellos aspectos más relevantes, para dar significado a los datos estadísticos utilizando las citas textuales de los sujetos en las entrevistas.

3. Resultados.

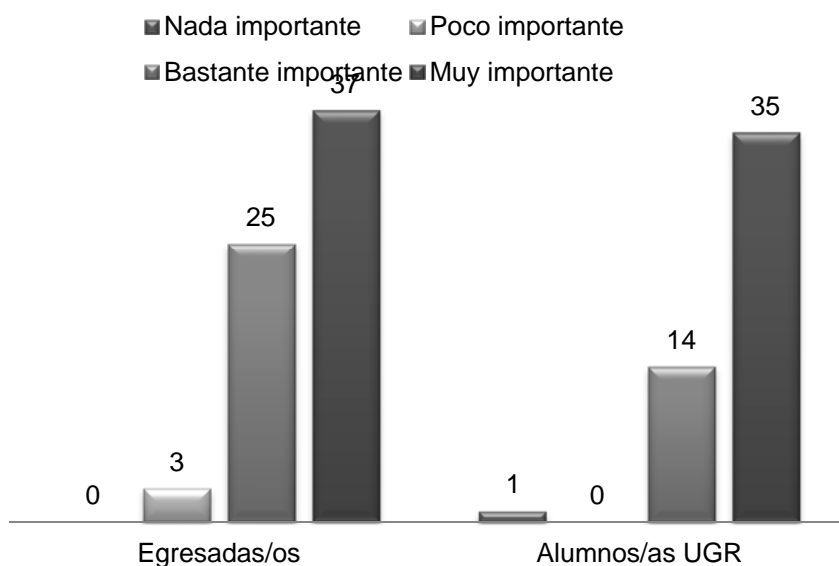
Un primer acercamiento descriptivo a los datos nos permitió caracterizar a cada uno de los colectivos de la muestra:

- En cuanto a los estudiantes de nuestra muestra fueron 50 con edades comprendidas entre los 19 y 53 años, con una media de 22 años y una desviación típica de 5,68. El mayor porcentaje, un 50% del grupo, tiene edades comprendidas entre los 19 y 20 años. La distribución por géneros corresponde a un total de 2 hombres (4%) y 48 mujeres (96%).
- Respecto a los egresados, el grupo de edad más numeroso se encuentra entre los menores de 25 años (38,7%), seguido por los que tienen entre 25 y 30 años (35,5%). La distribución por géneros corresponde a un total de 2 hombres (3%) y 64 mujeres (97%). En cuanto a la experiencia docente, 44 egresados no tienen experiencia docente (66,7%) y 22 si que tienen experiencia docente (33,3%).

A continuación presentamos los resultados estadísticamente significativos, mediante la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, encontrados en el análisis inferencial de cada una de las competencias analizadas en el Practicum del título de Grado en Educación Infantil.

En la primera competencia analizada “conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia”, tanto los egresados como el alumnado de educación infantil valoran de forma mayoritaria como muy importante que el maestro de infantil sea capaz de generar un clima afectivo y de aprendizaje en su aula, favoreciendo en todo momento la participación y la comunicación en el alumnado. Al aplicar la prueba de Chi-cuadrado existen diferencias estadísticamente significativas ($p=,0152$) entre la opinión de los egresados y la opinión del alumnado. Los resultados, que se muestran en el Gráfico 1, fueron los siguientes:

Gráfico 1. Competencia para favorecer procesos de interacción y comunicación en el aula

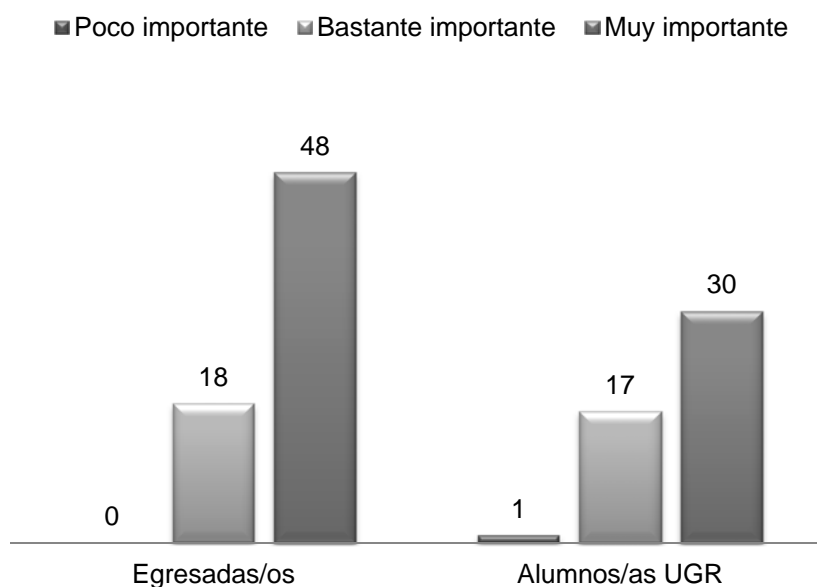


Las opiniones vertidas en las entrevistas nos muestran que las maestras en todo momento consideran fundamental crear en el aula un espacio de intercambio y de aprendizaje, sirva como muestra el siguiente fragmento: “Para sacar el máximo rendimiento del alumno tiene que encontrarse socialmente y afectivamente integrado en el aula”.

En la siguiente competencia “adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma”, los datos que se desprenden (Gráfico 2) demuestran que una amplia mayoría tanto de los egresados como de

alumnado de Educación Infantil valora como muy importante que el docente sea capaz de tener un conocimiento no sólo teórico sino práctico del aula que le permita gestionar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al aplicar la prueba de Chi-cuadrado existen diferencias estadísticamente significativas ($p=,030$) entre ambos colectivos.

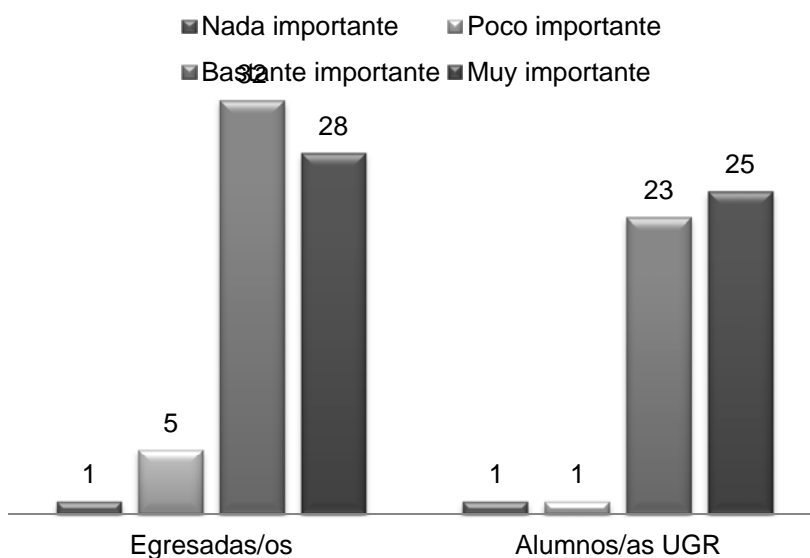
Gráfico 2. Competencia para un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma



En las entrevistas realizadas vemos como las maestras de educación infantil consideran que desde la etapa de infantil hay que crear un clima en aula que favorezca la relación y el aprendizaje del alumnado, recogemos la siguiente afirmación al respecto: *“Es necesario poner en juego todos esos conocimientos teóricos que aprendemos a lo largo de la carrera y poder contextualizarlos en el aula”*.

La tercera competencia *“controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, la enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias”* sus resultados muestran que tanto los egresados como el alumnado, valoran como bastante importante o muy importante que el maestro de infantil utilice técnicas y estrategias que le permitan hacer un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al aplicar la prueba de Chi-cuadrado existen diferencias estadísticamente significativas ($p=,054$) entre ambos colectivos. Veamos estos resultados en el Gráfico 3:

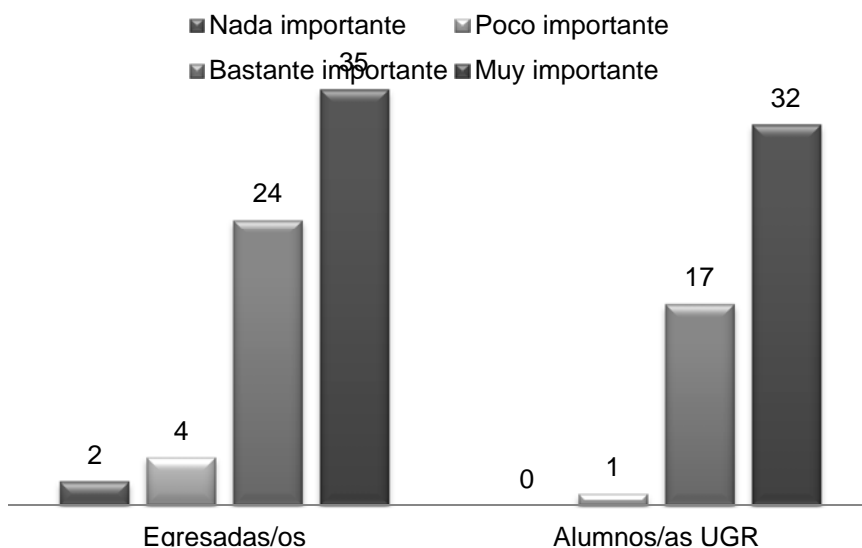
Gráfico 3. Competencia para controlar y hacer seguimiento del proceso educativo



En las entrevistas realizadas vemos como las maestras de educación infantil valoran muy positivamente realizar un autoanálisis del proceso de enseñanza y aprendizaje , recogemos la siguiente afirmación al respecto: *“Para poder ajustar mejorar como docentes, es muy importante que diariamente reflexionemos sobre nuestra práctica docente para poder ajustar nuestra programación”*.

La siguiente competencia *“participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica”*, al igual que ocurre en las anteriores, los resultados nos muestran que tanto los egresados como el alumnado de educación infantil valoran de forma mayoritaria como muy importante que el maestro durante sus prácticas escolares participe activamente y reflexione sobre su propia práctica (Gráfico 4). Al aplicar la prueba de Chi-cuadrado existen diferencias estadísticamente significativas ($p=,035$) entre ambos colectivos.

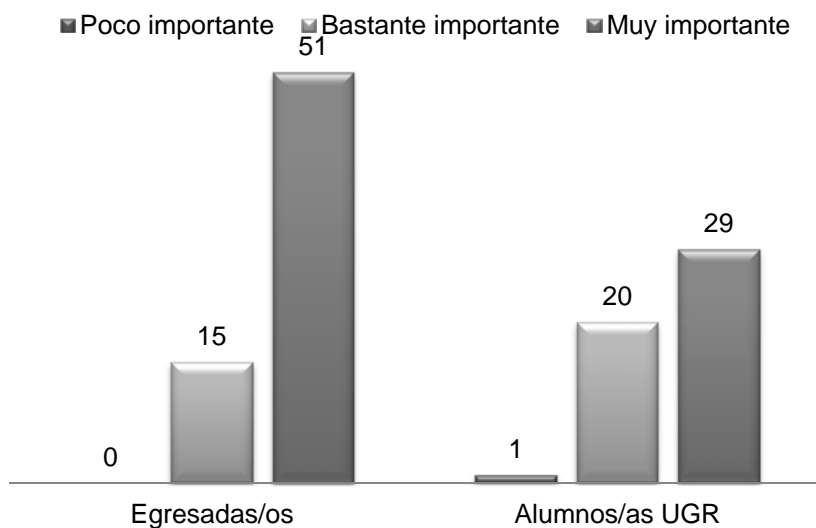
Gráfico 4. Competencia para participar en la actividad docente y reflexionar sobre su propia práctica



En las entrevistas realizadas vemos como la competencia analizada al igual que ocurría con la anterior es fundamental en el desarrollo profesional de los maestros y de las maestras de educación infantil, sirva como muestra el siguiente fragmento: *“Es muy importante que los prácticos se les permita dar clases durante el practicum de manera que puedan conocer mejor sus virtudes y sus defectos en su trabajo”*.

La siguiente competencia es *“participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en el centro”*. A partir de los datos expuestos en el Gráfico 5, podemos afirmar que tanto los egresados como el alumnado de educación infantil valoran de forma mayoritaria como muy importante que el maestro de infantil participe activamente en las propuestas de mejora en su centro educativo que permitan una mayor calidad de la enseñanza. Al aplicar la prueba de Chi-cuadrado existen diferencias estadísticamente significativas ($p=,059$) entre la opinión de los egresados/as y la opinión del alumnado, pero el nivel de significatividad alcanzado está muy próximo al nivel esperado ($p < 0,05$).

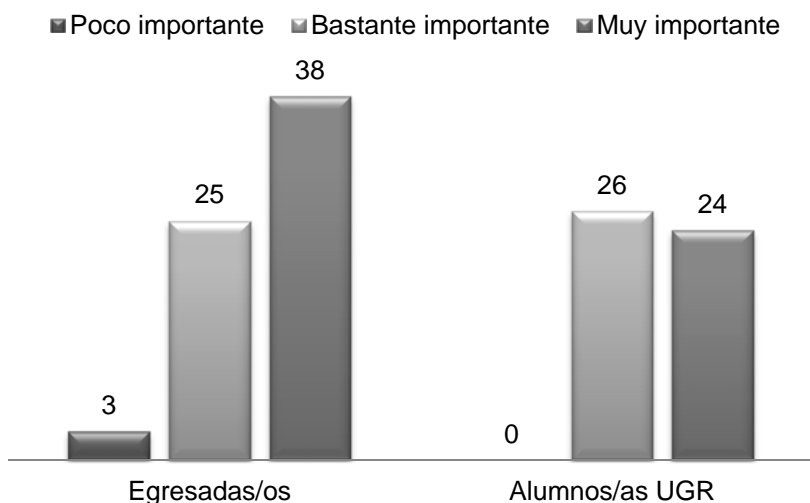
Gráfico 5. Competencia para participar en la toma de decisiones respecto al centro educativo



En las entrevistas realizadas vemos como la competencia analizada es considerada necesaria por las maestras, sirva como muestra el siguiente fragmento: *“Es necesario que el docente se involucre en las diversas medidas y actuaciones que el centro proponga para mejorar el servicio que se presta a la comunidad educativa”*.

La última competencia *“conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”* arrojan unos resultados (Gráfico 6) que nos muestran que los egresados y alumnado, valoran de forma mayoritaria como muy importante que el maestro de infantil adquiera un compromiso para trabajar de forma conjunta con las familias y el entorno social del centro educativo. Al aplicar la prueba de Chi-cuadrado existen diferencias estadísticamente significativas ($p=,031$) entre ambos colectivos.

Gráfico 6. Competencia para colaborar con el resto de la comunidad educativa y el entorno social



En las entrevistas realizadas vemos como las maestras de educación infantil valoran muy positivamente esta competencia, recogemos la siguiente afirmación al respecto: *“El docente tiene que estar abierto al entorno, a colaborar de forma activa con las familias y el resto de recursos sociales para ayudar al alumnado en su proceso de aprendizaje”*.

4. Discusión.

Los resultados obtenidos demuestran la importancia que tiene que, durante el Practicum de la titulación de Grado en Educación Infantil, se adquiera un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma que permita conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula. Otro aspecto fundamental para el ejercicio de la profesión es dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

Tanto los estudiantes como los egresados consideran fundamental controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, la enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. La participación en la actividad docente y aprender “a saber hacer”, actuando y reflexionando desde la práctica va a permitir mejorar las prácticas escolares, así como en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en el centro. En definitiva, se trata de conocer y establecer formas de colaboración con

los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social que permitan un desarrollo integral del alumnado.

A modo de conclusión, por tanto, que el alumnado responde bien respecto a las competencias que se pretenden desarrollar en las prácticas escolares de su titulación, mientras que los egresados consideran que el nuevo perfil competencial del Título de Grado en Educación Infantil se ajustan a las necesidades profesionales para poder abordar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. 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 son acordes para el desempeño de su función docente.

Para finalizar, realizamos algunas consideraciones acerca de las competencias, ya que enseñar competencias es ayudar a los jóvenes y a los adultos a desarrollarse como personas y como profesionales en un proyecto de formación que va a durar toda la vida. El término competencias no está reñido con el de la formación en actitudes críticas y creativas: educar y ejercitar a los alumnos en el amor al conocimiento, a la sabiduría y a la verdad a través de la reflexión, la investigación y el cuidado del talento. Todo lo contrario: en la sociedad actual, marcada por la incertidumbre y el cambio, su adquisición se revela fundamental.

Bajo nuestro punto de vista, la organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes, así como facilitar la movilidad estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional, y promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

En esta nueva filosofía, el profesor debe ser en primer lugar un aprendiz y, en segundo lugar, un maestro que guía al alumno en su proceso de desarrollo y de transformación de los datos y la información al conocimiento, con miras a la empleabilidad. Debe centrarse no tanto en la enseñanza cuanto en el aprendizaje autónomo del alumno, proporcionándole ocasiones, estrategias y herramientas adecuadas.

Bibliografía.

- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de grado en magisterio. Volumen 1 y 2*. Madrid. ANECA.
- Colás Bravo, M.P. (1992). La metodología cualitativa. En L. Buendía y P. Colás, *Investigación educativa* (pp. 249-287). Sevilla: Alfar
- Cabero, J. (Dir.) (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. Madrid. MEC.

- Caurcel, M^a. J., García, A., Rodríguez, A. y Romero, M^a. A. (2009). “¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?”. Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado, vol 13, nº 1, pp. 305-319.
- De Miguel, M. de (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: MEC.
- Fernandez-Salineró, C. (2006): Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. Encounters on Education, volume 7, Fall 2006, pp. 131-153. Universidad Complutense de Madrid.
- Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Barcelona: Bellaterra/Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gilbert, P. y Parlier, M. (1992). “La competence: du mot valise au concept opératoire”. Actualité de la Formation Permanente, 116.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 2-60). Madrid: McGraw-Hill.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- MEC (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.
- Orden ECI/8554/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación del título que habilita para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- Pérez, M. P. (2008). *Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial*. Revista de Educación, 347, 343-367.
- Perrenoud, PH. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe, 2005.
- Zabala, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona España: Ed. Graó, 4^a reimpresión.

Sobre el autor:

Dr. Antonio Martínez Sánchez. Profesor Sustituto Interino del Departamento de Psicología de la Universidad de Almería. Correo electrónico ams820@ual.es. Correspondencia: Ctra. de Sacramento, s/n, Cañada de San Urbano, C.P. 04120. Almería (España).Teléfono: 636814046.