

El Prácticum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España

ROSARIO MÉRIDA SERRANO

Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Córdoba, España

Introducción

Este artículo recoge parte de una investigación llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Córdoba, concretamente en el 2.º curso de Magisterio de Educación Infantil en la asignatura de Prácticum II. Como enmarque teórico de nuestro trabajo realizamos una revisión de los modelos actuales presentes en la formación inicial de los docentes en España, centrándonos en las cinco corrientes más relevantes —enciclopédico, técnico, humanista, práctico y crítico—. A continuación exponemos la concepción de profesional práctico-reflexivo por el que abogamos en nuestro centro y que, desde el año 1995, queda recogido en el Marco de Prácticum de la Facultad. En este documento se reflexiona sobre tres ámbitos fundamentales que vertebran nuestra labor formativa en la titulación y que se concretan en: 1) Relaciones teoría-práctica; 2) Dimensiones organizativas, y (3) Competencias u objetivos a alcanzar.

Nuestra consideración del maestro como profesional práctico-reflexivo sitúa el Prácticum como eje de la cualificación de los futuros profesionales. Esta situación se ha visto reforzada por el proceso de convergencia europea en el que estamos inmersos, y por el enfoque competencial que nos sugiere. Con la intención de avanzar en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior la Comisión Académica Andaluza de la Titulación de Maestro/a de Educación Infantil, integrada por representantes de todas las Facultades de Educación de la comunidad autónoma andaluza, elaboró unas competencias específicas para el maestro o la maestra de Ed. Infantil que nos han servido como referente para desarrollar nuestra investigación. Deseamos valorar el grado de aceptación de estas competencias por parte de nuestros estudiantes, para evaluar su pertinencia y la posibilidad de aplicarlas a nuestro contexto. Igualmente nos interesa recoger su opinión en relación a las aportaciones que les proporciona el Prácticum en la adquisición de las mismas. Para ello presentamos nuestro diseño de investigación indicando los participantes, los instrumentos y las técnicas de análisis empleadas para conseguir los resultados que, posteriormente, nos sirven de base para establecer las conclusiones y señalar las líneas de discusión que nos permitirán seguir avanzando en trabajos futuros.

Modelos de formación docente en España

Para abordar el análisis de la formación docente española es necesario indagar en el conocimiento de las tendencias, tradiciones o enfoques que determinan o influyen en las intenciones, procedimientos y/o estrategias de la formación del profesorado. Es indudable que el contenido de cada uno de estos enfoques es un claro exponente del modo en que se contempla la escuela, la enseñanza, el currículo y el docente en su relación con la sociedad.

Enfoque académico

La esencia de este enfoque se sitúa en la idea de la enseñanza como el proceso de transmisión del conocimiento y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura (Pérez, 1992a). Dentro de esta línea de formación podemos diferenciar dos subenfoques:

a) *Subenfoque liberal-enciclopédico*

La formación del profesor se centra en el dominio de los conocimientos de las disciplinas y su competencia se concreta en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos por parte del alumnado. El conocimiento del profesor se concibe como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, por lo que se ignora el entrenamiento de habilidades y el trabajo de cualidades morales. Las críticas a este subenfoque han sido fuertes y numerosas. En primer lugar, se le acusa de conservador porque mantiene una idea de la formación como una mera transmisión de contenidos conceptuales.

b) *Subenfoque comprensivo*

Al igual que el anterior, el subenfoque comprensivo centra su atención en el conocimiento disciplinar para la formación docente. Sin embargo, dos nuevos matices o particularidades lo diferencian: (1) El conocimiento académico debe integrar no sólo los contenidos —resultados del conocimiento histórico de la humanidad— sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento que el ser humano ha utilizado a lo largo de su historia. Al profesorado debemos identificarlo como un intelectual que accede a los procedimientos epistemológicos y metodológicos de su asignatura; (2) Sin dejar de reconocer la importancia de las disciplinas, admite que la formación docente debería recoger, además, otros tipos de conocimientos.

El enfoque comprensivo cambia notablemente la orientación y preocupación academicista inicial, reconociendo la importancia del conocimiento pedagógico. No obstante, el conocimiento pedagógico se encuentra todavía excesivamente sujeto al de las materias o disciplinas.

Enfoque personalista-humanista

Se sustenta en una concepción del docente como persona que evoluciona y crece. En este sentido, la formación docente debería centrar su atención y preocupaciones en las dimensiones personales y únicas de cada ser humano, en su componente afectivo y en el desarrollo global de su personalidad y de su mundo interior (Rogers y Freiberg, 1996; Rogers y Rosenberg, 1989).

Las críticas al enfoque personalista se centran en que es un enfoque de formación más preocupado por la autorrealización de los docentes y por conseguir que los profesores se sientan a gusto consigo mismos, que por las repercusiones sociales de la enseñanza. Zeichner (1995) considera que el problema de la formación del profesorado se define dentro de un contexto social y educativo que se acepta en gran medida como dado. Dentro de esta orientación, el éxito se mide principalmente en términos de los efectos sobre los individuos y no en términos de los efectos sobre el sistema social.

Enfoque tecnológico

El pensamiento tecnológico en la formación docente puede considerarse como un movimiento paralelo —aunque no sincrónico— a la tecnologización curricular y a la perspectiva tecnológica en innovación educativa, y recoge por tanto las características esenciales de la racionalidad tecnológica aplicables, en principio, a todo tipo de acciones.

Este paradigma parte de la base de que el contenido del plan de estudios para los futuros docentes tiene que pasar por los resultados de las investigaciones científicas sobre la enseñanza enmarcadas en la psicología y en el paradigma proceso-producto, preocupadas por encontrar todos aquellos rasgos, destrezas y conductas que un buen profesor debe dominar para obtener buenos rendimientos en el alumnado. De este modo, estos futuros docentes son considerados recipientes pasivos a llenar con este tipo de conocimiento profesional, al estar obsesionados por la producción y por la eficacia del sistema.

Contreras (1997) nos informa de algunas de las limitaciones de este enfoque, destacando que la enseñanza es una actividad compleja, incierta e impredecible, cargada de conflictos de valor, para la que no existe una única teoría de la que se pueda derivar una tecnología para resolver situaciones concretas. Definir un problema implica ya una serie de valoraciones, y las decisiones a tomar no se resuelven disponiendo de un repertorio técnico de soluciones o tratamientos. Si bien es cierto que existen algunas actividades docentes que pueden regularse tecnológicamente, hemos de tener en cuenta que las zonas indeterminadas de la práctica suelen ser las más abundantes y esenciales en la práctica profesional (Schön, 1998).

Enfoque práctico

Las bases de este nuevo enfoque arrancan de la filosofía práctica de Aristóteles, de la hermenéutica de Gadamer, de la teoría de la acción comunicativa de Habermas y de los diversos estudios sobre la acción humana y profesional. Estas aportaciones han dado lugar a numerosos trabajos que destacan el carácter moral de toda enseñanza, el papel del docente como investigador en el aula, la caracterización de la enseñanza como arte y de los docentes como creadores del currículo.

Entre los autores más significativos que han trabajado sobre el enfoque práctico de la formación docente nos encontramos a Dewey (1902, 1946, 1989); Schwab (1973, 1978a, 1978b, 1983); Fenstermacher y Richardson (1993), Schön (1992, 1998), Gibbs y Rust (1993) e Iglesias; Zabalza; Cid y Raposo (2003).

El primero de ellos nos ofrece una de las aportaciones más interesantes a favor de la enseñanza como actividad práctica, introduciendo su célebre principio pedagógico de aprender mediante la acción y su importante propuesta de formar a profesionales reflexivos que integren las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, honestidad y responsabilidad.

Schwab (1983), por su parte, nos plantea que sólo desde la asunción de la concreción y particularidad de las acciones docentes, y de su complejidad institucional y personal, es posible resolver la incongruencia entre la teoría y la práctica. La enseñanza, en su opinión, requiere un discurso práctico que nos sirva para pensar cómo actuar y la forma de desarrollar los valores éticos. Pero, como nos indica Angulo la teoría de este autor no plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma; su propuesta está más encaminada a acomodar de modo eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares, pero nunca supone una reconceptualización epistemológica profunda del conocimiento teórico-educativo desde el conocimiento de la práctica.

Los trabajos de investigación empírica realizados por Schön (1992, 1998) y sus colaboradores han realizado una gran contribución a la interpretación de la acción práctica. Este equipo centra sus esfuerzos en intentar clarificar las características del conocimiento profesional del docente así como en descubrir los procesos que intervienen en su formación y cambio. Denuncia la existencia de una 'concepción epistemológica positivista de la práctica' y analiza las características del 'pensamiento práctico' del profesional, es decir el tipo de conocimiento que el profesorado activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica.

Enfoque crítico

La importancia de este enfoque radica en el énfasis concedido a la indagación sobre la enseñanza y a los contextos en los que ésta se desarrolla. En efecto, la forma en que viene definido el trabajo de los docentes los aísla del análisis sobre el contenido real de la enseñanza y los fines que pretende y, al actuar como funcionarios sometidos a la autoridad burocrática, no es fácil que atribuyan los problemas que viven a las condiciones estructurales de la enseñanza, las cuales se perciben como incuestionables, e incluso ni siquiera se piensa que puedan ser factores de explicación.

Desde este enfoque se entiende que el profesorado ha de analizar el sentido político, cultural y económico que cumple la escuela y los condicionamientos sociopolíticos en los que vive. Es necesario preguntarse no sólo por el cómo hacer las cosas, sino sobre qué debería ser una enseñanza valiosa y por qué. Los docentes deben 'intelectualizar' su trabajo, es decir, cuestionar críticamente su concepción de la sociedad, la escuela y la enseñanza.

El Prácticum como eje de la cualificación profesional docente

En la universidad de Córdoba, concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, y tras un intenso debate académico, consensuamos el perfil profesional que deseamos para nuestros futuros docentes, decantándonos por la adquisición de una identidad profesional que se asiente en su formación práctica, es decir en el Prácticum, tal y como queda recogido en el Marco de Prácticum aprobado por Junta de Facultad (10/7/1995). Esta decisión nos introduce en el enfoque práctico y crítico y en la consideración del aprendizaje experiencial como eje que vertebra nuestra acción formativa, considerándolo:

(...) como el aprendizaje que surge de la reflexión sobre la experiencia y que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Esta acción lleva, por su parte a una experiencia

más profunda y a una nueva reflexión de forma tal que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral” (Gibbs y Rust, cit. en Iglesias; Zabalza; Cid y Raposo, 2003, p. 24).

Nuestra opción, además, nos sitúa ante la necesidad de clarificar tres cuestiones fundamentales: 1) Relaciones teoría-práctica; 2) Dimensiones organizativas, y 3) Competencias del profesional reflexivo.

Relaciones teoría-práctica

Puesto que diferentes maneras de concebir la relación teoría-práctica sustentan distintos enfoques o estilos de prácticas de enseñanza, conviene tener en cuenta las opciones con sus respectivas consecuencias organizativas. Pueden diferenciarse tres planteamientos fundamentales al respecto:

Prevalencia de la práctica sobre la teoría

Asumen esta opción quienes hablan de la inoperancia de la teoría para responder a las necesidades de la práctica (“una cosa es la teoría y otra muy distinta la práctica”) y, por lo tanto, prescinden de bases u orientaciones teóricas o relativas al conocimiento pedagógico público y asumen pautas procedentes de la tradición y la experiencia.

Resulta coherente con estos planteamientos un modelo de prácticas reproductivas que se plasman en la “inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela” (Pérez, 1998, p. 44) y promueven la imitación del comportamiento profesional mayoritario y aparentemente exitoso. Entre los factores que influyen en esta “socialización”, cabe destacar el diseño de las prácticas centrado en los aspectos burocráticos y la desconexión entre el profesorado universitario y el del centro escolar.

Prevalencia de la teoría sobre la práctica

Este planteamiento apoya la “perspectiva técnica” o instrumental de las prácticas (Sepúlveda, 2000, pp. 56-57), caracterizada por la aplicación de la teoría (sobre todo de aspectos procedimentales) sin atender la reflexión crítica sobre las actuaciones docentes y su contextualización a las peculiaridades de la situación concreta. Se produce así una simplificación de la realidad y se ignora la riqueza y singularidad de la vida en las aulas y en los diversos espacios educativos.

Desde esta perspectiva tiene sentido situar las prácticas al final de los estudios para posibilitar la adquisición de la formación teórica que se ha de aplicar. Como nos indica Sepúlveda (2000, p. 57):

Cuando las prácticas quedan arrinconadas en los últimos meses de carrera, se está favoreciendo una concepción técnica de las mismas y por tanto la concepción técnica de la enseñanza por parte del estudiante que las realiza. Por ello concluimos que la organización secuencial de teoría y práctica (primero la teoría y después la práctica) induce en sí misma a una comprensión de ésta segunda como simple aplicación de la primera (...).

Interacción teoría-práctica

Cuando se acepta la provisionalidad de toda teoría y la revalorización de la práctica como fuente de conocimiento, hay que admitir el contraste y enriquecimiento recíproco, evitando diferencias de estatus. La

teoría se contrasta y matiza en la práctica y la práctica es orientada, comprendida y resignificada a la luz de la teoría.

Las prácticas coherentes con estos planteamientos son prácticas reflexivas, vistas como un proceso de investigación y experimentación más que como un proceso de aplicación. Un proceso de *investigación en la acción*. Desde esta mirada la escuela y el aula se contemplan no como modelos a imitar sino como laboratorios sociales para el estudio, donde el estudiante experimenta los distintos aspectos y funciones del trabajo docente y es, a la vez, consumidor y productor de conocimiento pedagógico.

Dimensiones organizativas

La organización de las prácticas según este último enfoque requiere atender, entre otras, las siguientes pautas:

- SEMINARIOS DE PREPARACIÓN Y ANÁLISIS. Entendidos como espacios de reflexión y debate colectivo con el alumnado, en donde se analizan situaciones educativas y se intercambian experiencias a la luz de la teoría ofrecida por diversas materias. Se trata de provocar el desarrollo de planteamientos transversales en las aportaciones, más o menos fragmentadas, del conocimiento abordado en las diferentes asignaturas. Hemos de incidir en el aprendizaje de estrategias de integración y transferencia del conocimiento, que haga posible la utilización funcional de los saberes académicos para el tratamiento de situaciones prácticas. Igualmente hemos de potenciar la reconceptualización de la teoría en función de las demandas prácticas, valorando la pertinencia de la misma y sus potencialidades para guiar la acción.
- TRABAJO DE REFLEXIÓN, individual o colectivo, que refleje el proceso de recogida de información, análisis y reflexión sobre la misma empleando las herramientas teóricas disponibles.
- DISTRIBUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PRESENCIALES A LO LARGO DE LA CARRERA. La necesidad de Interaccionar teoría y práctica aconseja organizar los 32 créditos troncales adjudicados a las prácticas de modo disgregado en los diferentes cursos de la titulación. Por esta razón planteamos la posibilidad de realizar prácticas de diferente duración en los tres años de la carrera —dos semanas en primero; un mes en segundo y dos meses, dividido en dos períodos en tercer curso—. Ello garantiza a los futuros docentes el contacto con los contextos educativos desde el inicio de los estudios, y proporciona la posibilidad de reconsiderar la elección de la carrera desde sus inicios, evitando elecciones poco ajustadas a los intereses y capacidades de los estudiantes.
- COORDINACIÓN DE LOS RESPONSABLES DE LAS PRÁCTICAS. Tanto del profesorado responsable de los contextos educativos como de los profesionales encargados del Prácticum que pertenecen a la institución universitaria. Para garantizar este principio organizamos el Prácticum en Comisiones —de Facultad, de Curso y de Centros Escolares—, en donde están representados los diversos sectores implicados en el desarrollo del Prácticum.

Capacidades del profesional práctico-reflexivo

Optamos por centrarnos en la adquisición de tres capacidades fundamentales:

- a) Capacidad de *interpretar* la realidad y *decidir* líneas de acción para abordarla a partir de unos *esquemas conceptuales* o criterios racionales.

Nos interesa la formación de *profesionales*, es decir de trabajadores de la educación que no se limiten a aplicar o ejecutar las decisiones que otros adoptan, sino que tomen sus propias decisiones y se hallen en disposición no sólo de defenderlas con argumentos sólidos, sino también de asumir la responsabilidad correspondiente.

El profesional reflexivo se caracteriza, pues, por una actuación consciente y responsable. Consciente porque conoce su sentido y alcance; responsable porque ha participado en su planificación, no sólo en su ejecución.

- b) Capacidad para *investigar* y *detectar* rasgos distintivos de la situación en la que se ha de actuar y para analizar la práctica educativa buscando el *ajuste* progresivo al contexto y a los principios adoptados. Por lo tanto, la *investigación-acción* y el *aprendizaje experiencial* forman parte de las tareas del profesional de la educación.

La realidad particular en la que se ha de actuar constituye una de las fuentes de criterios para la toma de decisiones. De ahí la necesidad de estudiarla e interpretarla antes de formular propuestas de intervención. Pero la complejidad del trabajo docente aconseja considerar como provisional cualquier decisión pues, por muy bien fundamentada que esté, debería tomarse como hipótesis de trabajo. En consecuencia, es preciso controlar el proceso y los resultados de su aplicación en un intento de mejora y ajuste permanente, mediante la *reflexión en la acción y después de la acción*.

- c) Capacidad para *trabajar de forma cooperativa*, condición para abordar con posibilidades de éxito la cada vez más compleja tarea educadora y uno de los requisitos de la investigación-acción. Porque, como señala Pérez (1998: 55), "el único modo racional y ético de intervenir (en educación) es mediante la reflexión cooperativa permanente en la acción y mediante la acción".

Competencias profesionales del Maestro de Educación Infantil a nivel andaluz

A raíz de estas grandes capacidades, y en función de la formación en competencias que nos propone la convergencia europea, se organiza en 2003/04 una Comisión Académica Andaluza de la Titulación de Maestro, especialidad de Ed. Infantil, en la que representantes de cada una de las Facultades de Educación de la comunidad autónoma de Andalucía consensuamos cuáles han de ser las competencias, tanto generales como específicas, que han de concretar el perfil profesional del maestro de Ed. Infantil. Como competencias generales asumimos las que se proponen en el Informe Tuning (2004), y elaboramos conjuntamente las competencias específicas que deben orientar el itinerario formativo de nuestros estudiantes de magisterio, al tiempo que nos permiten desarrollar la formación de futuros profesionales de la educación reflexivos y críticos.

Para ello, consensuamos un significado de competencia partiendo de las aportaciones de Perrenoud (2004), y acordamos entender la competencia 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*.

Consideramos que las competencias no deben ser un listado esotérico de destrezas técnicas muy concretas que sirvan para operativizar en exceso la formación integral y crítica que deseamos. Con algunas pequeñas modificaciones la clasificación propuesta por Delors (1997) nos sirve como referente teórico para dividir las competencias en cognitivas (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).

Finalmente quedan establecidas las siguientes competencias andaluzas para el maestro de Ed. Infantil:

1. COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ANDALUCÍA
Competencias Cognitivas (Saber)
1. Poseer conocimientos psicológicos, pedagógicos, curriculares, didácticos, epistemológicos y sociales sobre el mundo de la infancia, referidos especialmente al período 0-6 años.
2. Conocer las características de las organizaciones educativas que atienden a los niños y niñas de 0-6 años.
3. Poseer unos conocimientos básicos de las TIC y de una segunda lengua para aplicarlos en contextos formativos
Competencias Procedimentales (Saber hacer)
4. Tomar decisiones fundamentadas al organizar, planificar y realizar intervenciones educativas, teniendo en cuenta el análisis del contexto educativo de la etapa 0-6 años.
5. Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa que permita el desarrollo de una educación integral en la infancia.
6. Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora.
7. Emplear recursos diversificados que contribuyan a mejorar la experimentación y el aprendizaje del alumnado de Infantil.
8. Adquirir las estrategias necesarias que les permitan comunicarse con las familias para establecer criterios de actuación coherentes e implicarlas en la dinámica del centro.
9. Observar y evaluar de forma continua, formativa y global el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de 0-6 años, introduciendo las medidas educativas necesarias para atender sus peculiaridades personales.
Competencias Actitudinales (Saber ser)
10. Mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en la infancia.
11. Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.
12. Comprometerse en actuaciones para desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen que afectan a la infancia cuando ingresa en el centro.
13. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
14. Poseer una actitud de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima del alumnado infantil.
15. Adoptar una actitud positiva ante la formación continuada, entendiendo que el hecho educativo es una tarea inacabada y mejorable.

Aprobadas en la Comisión Académica de Titulación de Infantil celebrada el 8-1-04 en Córdoba, España.

Diseño de investigación

La investigación se desarrolla durante dos cursos académicos —2004/05 y 2005/06— y trata de valorar los beneficios que aporta el Prácticum a la formación de nuestro alumnado para la adquisición de

las competencias profesionales específicas descritas previamente, las cuales deberán ayudarles a alcanzar el perfil de profesionales de la educación prácticos-reflexivos.

Participantes

Participan en este estudio la totalidad del alumnado matriculado de la asignatura de Prácticum II, en 2.º curso de la titulación de Magisterio de Ed. Infantil, es decir 80 alumnos y alumnas en el curso 2004/05 y 85 en el curso 2005/06, o sea un total de 165 alumnos. Se trata de alumnado que, en su totalidad, tiene aprobado el Prácticum I y II y, por tanto, tiene experiencia de estancia en los centros educativos durante un mes y dos semanas, así como en la elaboración del portafolios y la memoria de investigación, entendidos como trabajos reflexivos sobre las prácticas y establecidos como requisitos necesarios para superar ambas asignaturas.

Se trata de alumnado que ha realizado sus prácticas en colegios públicos y concertados de Ed. Infantil y Primaria y en Escuelas Infantiles privadas y públicas. Todos ellos, por tanto, han desarrollado sus prácticas en la especialidad de Ed. Infantil (en el segundo ciclo, es decir con alumnado de 3 a 6 años) bajo la tutorización de maestros y maestras de Ed. Infantil. Acuden a centros tanto de Córdoba capital como de la provincia, incluyéndose entre los mismos los colegios de actuación educativa preferente situados en zonas deprivadas socioculturalmente. Los criterios de elección de centros es al azar, recomendándose la variación de colegio del Prácticum I al Prácticum II.

Objetivos

Los objetivos que nos planteamos en esta investigación son:

- Conocer el grado de valoración que el alumnado realiza sobre las competencias específicas profesionales en relación a su cualificación laboral.
- Analizar el dominio competencial —conceptual, procedimental y actitudinal— más trabajado en el Prácticum I y II.
- Recoger la opinión del alumnado de 2.º curso de Magisterio de Ed. Infantil en relación a la aportación del Prácticum I y II en la adquisición de las competencias específicas profesionales.

Metodología

Nos situamos en un paradigma interpretativo (McMillan y Schumacher, 2005) y, por ello, respetamos los contextos naturales como unidades de análisis e investigación. Optamos por el diseño de una investigación descriptivo-observacional en la que nos interesa aproximarnos a la opinión del alumnado en relación a las competencias específicas establecidas como perfil profesional.

Respecto a los roles existentes en la investigación he de indicar que, como profesora de la materia asumo un doble rol, como docente de la asignatura y como investigadora. Esta doble condición me sitúa como observadora y participante simultáneamente, desarrollando funciones puramente docentes, en algunos casos, y de investigación en otros. Concretamente mis funciones en la investigación se centran en su

diseño, en la elaboración de los instrumentos de recogida de información, en el análisis de los datos, en la negociación de las conclusiones, en la redacción del informe y en la difusión de los resultados.

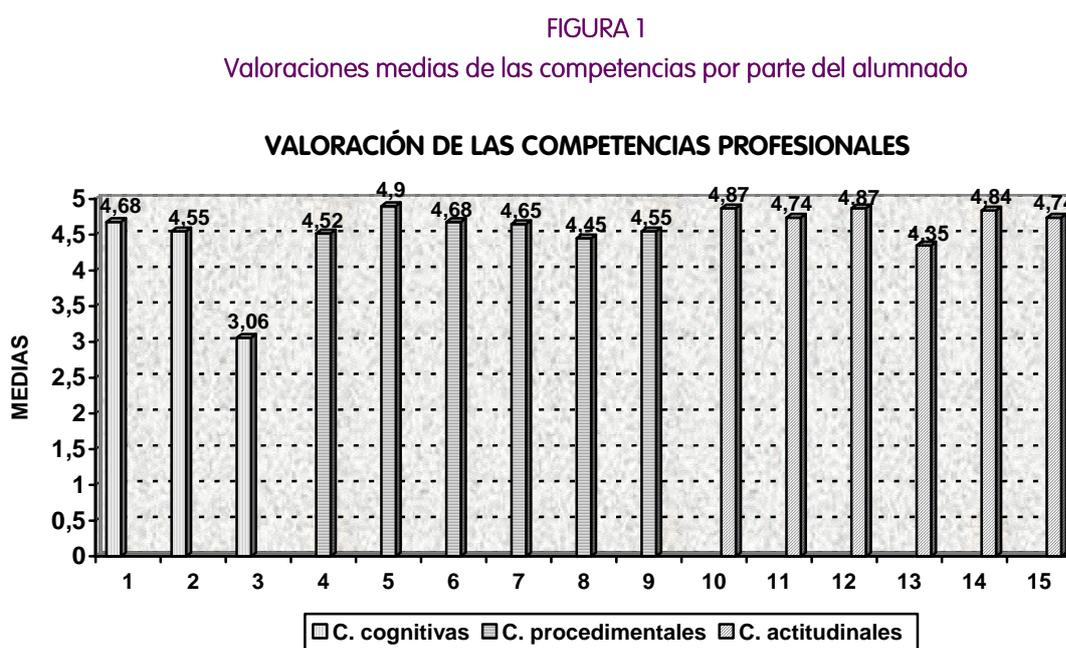
Instrumentos

Hemos empleado dos *Escalas de Estimación* numéricas elaboradas a partir de las competencias específicas señaladas anteriormente. Las dos han sido cumplimentadas por la totalidad de los participantes al finalizar la asignatura del Prácticum II durante el curso 2004/05 y 2005/06. En la primera se preguntaba por el grado de valoración e importancia que concedía el alumnado a cada una de las competencias establecidas en un gradiente del 1 al 5, donde el 1 significa el menor grado de valoración y el 5 el máximo. Igualmente se establecía la posibilidad de incluir o reformular algunas competencias en una dimensión abierta denominada 'observaciones'. La segunda escala trataba de descubrir la aportación que el Prácticum I y II —prácticas en los centros, seminarios y trabajos de reflexión— les había proporcionado en la consecución de cada una de las competencias específicas seleccionadas.

Análisis de datos

Empleamos el programa informático SPSS con el fin de conocer las valoraciones medias emitidas por los participantes para cada una de las competencias, así como para las diferentes dimensiones —conceptuales, procedimentales y actitudinales— en las que se organizan las mismas. También lo utilizamos para valorar la incidencia del Prácticum I y II en la consecución de cada una de ellas. Introdujimos los datos obtenidos en cada una de las escalas de los dos cursos consecutivos en los que fueron extendidas a los participantes para su cumplimentación correspondiente.

La síntesis de los resultados obtenidos en la primera escala, es decir en la que se recoge la valoración de los estudiantes respecto a la importancia de cada competencia, queda recogida en el siguiente gráfico de barras:

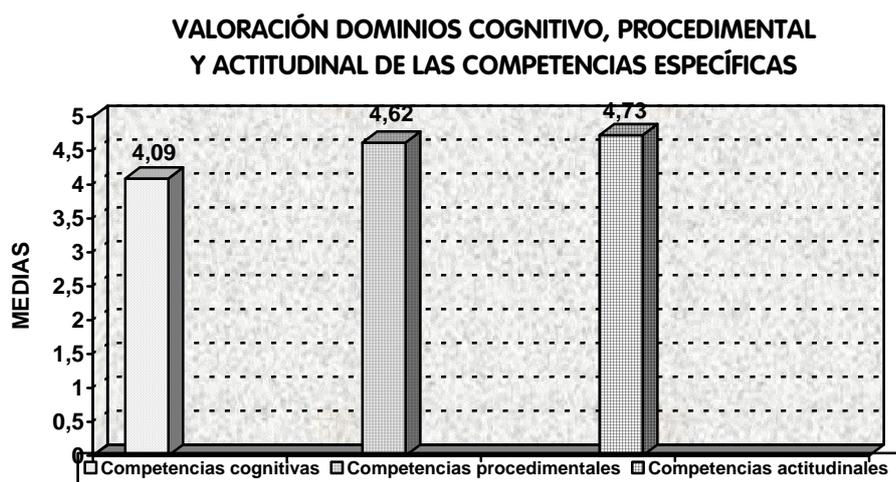


Podemos comprobar que el nivel de valoración de cada competencia es alto, detectándose, en todos los casos una media por encima de 3, y destacando las competencias 5 —‘Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa que permita el desarrollo de una educación integral en la infancia’—, la 10 —‘Mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en la infancia’— y la 12 —‘Comprometerse en actuaciones para desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen que afectan a la infancia cuando ingresa en el centro’— como las tres competencias más valoradas. Ello, nos induce a pensar que el nivel de satisfacción que siente el alumnado con respecto a las competencias establecidas en su titulación es elevado. También es digno de mencionar que la competencia menos valorada es la 3, relacionada con ‘Poseer unos conocimientos básicos de las TICs y de una segunda lengua para aplicarlos en contextos formativos’.

En relación a su grado de valoración por dominios, nos encontramos los datos que se reseñan en el siguiente gráfico:

FIGURA 2

Valoración medias de las competencias por dominios (cognitivo, procedimental y actitudinal)



Si analizamos las medias distribuidas entre las tres dimensiones analizadas —conceptuales, procedimentales y actitudinales— vemos que prevalece la media de la valoración de las competencias actitudinales frente a las procedimentales y cognitivas, lo cual nos induce a reflexionar sobre el intenso componente práctico que el alumnado atribuye a la profesión de educar, así como el alto grado de compromiso ético y social que considera que ha de desplegar un maestro de Ed. Infantil, conceptuando su labor no como mera instrucción, sino como una tarea de compromiso con la sociedad desigualitaria, diversa y multicultural en la que nos hallamos inmersos.

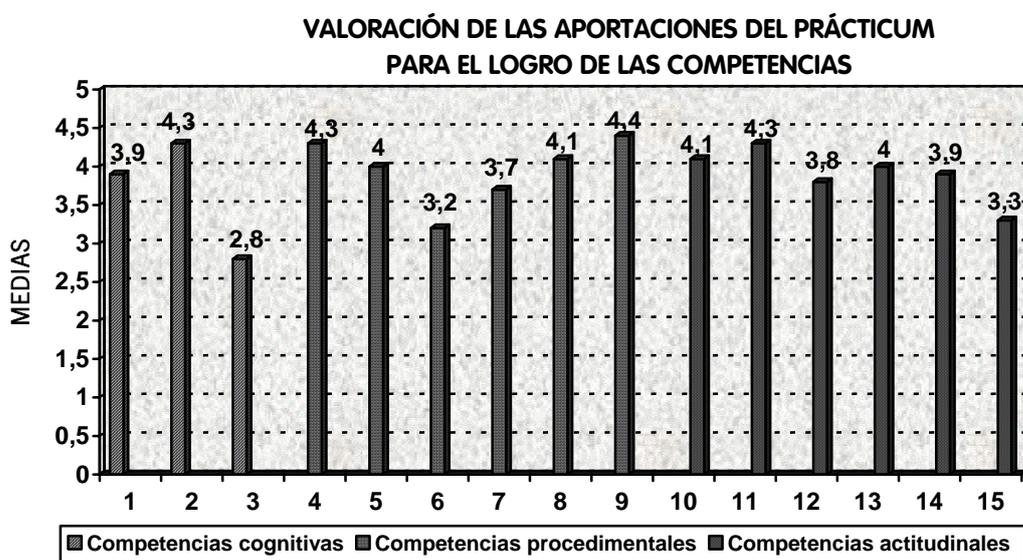
Nos interesa destacar de estos resultados la importancia que poseen las competencias actitudinales para nuestros estudiantes, los cuales identifican el componente de saber ser como la dimensión más significativa de la profesión de educar, concediéndole una valoración superior al saber hacer y a los conocimientos que se posean. Nos muestran los datos la consideración del profesional de Ed. Infantil como un trabajador que ha de poner en práctica una metodología activa, participativa y creativa de tal modo que

permita el desarrollo integral de la infancia. También destaca la necesidad de situarse frente a la educación en esta etapa con una actitud de ilusión elevada, al tiempo que la consideran como una herramienta de igualdad social. Ello nos pone de manifiesto la necesidad no sólo de formar en el ámbito academicista de las materias, sino que el componente de desarrollo y compromiso personal y social ha de ser una constante en la cualificación profesional que ofrecemos a los futuros maestros y maestras de esta etapa.

Finalmente el análisis de la segunda escala, en donde se le plantea al alumnado la aportación del Prácticum I y II para la consecución de las competencias nos refleja los siguientes resultados:

FIGURA 3

Valoración del alumnado de la aportación del Prácticum I y II para la consecución de cada una de las competencias



Podemos apreciar la elevada aportación que nuestro alumnado atribuye al Prácticum en el logro de las competencias procedimentales y actitudinales, evidenciándose un nivel sensiblemente inferior de relevancia en relación a las competencias cognitivas. Vemos cómo la media en las competencias cognitivas es de 3,6, mientras que en las procedimentales aumenta a 3,95, situándose en el ámbito más valorado por nuestro alumnado, seguido por la dimensión actitudinal, cuya media es de 3,9. Es constatable cómo el Prácticum aporta conocimientos y destrezas relacionadas más con el saber hacer y ser que con el conocimiento racional y, generalmente, teórico que aportan el resto de las materias que integran el currículum universitario.

Resulta digno de mencionar la competencia 3 relacionada con el uso de una segunda lengua y de las TICs, porque aparece, además de cómo la menos valorada, sobre la que menos les ha aportado su período de Prácticum para conseguirla. Esta situación nos puede indicar que, actualmente, estas temáticas no están incorporadas de forma generalizada en los centros.

La competencia que resulta más trabajada desde el Prácticum es la 9, relacionada con la observación y evaluación del alumnado infantil para atender sus singularidades. Siguen en orden decreciente de valoración las competencias 2, 4 y 11, evidenciándose que el Prácticum reporta una situación

privilegiada para aprender a conocer las características de las organizaciones educativas infantiles, así como para aprender a organizar, planificar e intervenir adaptándose a las peculiaridades de cada contexto. Otra dimensión muy trabajada desde el Prácticum se centra en la adquisición de una actitud sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural. Se desprende de este dato la actitud de los profesionales de esta etapa para desarrollar medidas educativas personalizadas e inclusivas, que permiten la incorporación de todas las nuevas realidades étnicas y culturales en un proceso educativo integral que persigue mejorar la convivencia y la cohesión social.

Conclusiones y discusión

Las conclusiones más relevantes que nos arrojan los datos analizados en relación a los interrogantes planteados son:

- La valoración que realiza el alumnado participante respecto a las competencias específicas del maestro o maestra de Ed. Infantil a nivel andaluz es muy elevado, alcanzando una media de 4,56. Podemos afirmar que existe un alto nivel de aceptación de estas competencias como concreciones del perfil profesional que desean alcanzar al finalizar su carrera. Se demuestra que el alumnado las considera pertinentes y, por tanto, es aconsejable su aplicación como referentes formativos de la titulación.
- Las competencias divididas en los tres dominios que nos propone Delors (1997) —conceptuales, procedimentales y actitudinales—, son altamente valoradas por el alumnado. Prevalece el dominio actitudinal y procedimental sobre el cognitivo, mostrándonos los datos el elevado valor formativo que nuestros estudiantes adjudican al saber hacer y ser en su futuro desempeño laboral. Especialmente significativa es la sensibilidad y el compromiso social que muestra nuestro alumnado hacia problemáticas emergentes como la fractura social y la multiculturalidad, identificando la etapa infantil como una posibilidad para incrementar la igualdad de oportunidades y compensar desigualdades de origen sociocultural.
- El Prácticum I y II aparece como un período especialmente fértil que facilita la adquisición de las competencias profesionales específicas. Básicamente los datos nos revelan que la dimensión que más se favorece durante el Prácticum es la procedimental, seguida de la actitudinal y, por último, del ámbito cognitivo. Hemos de considerar el Prácticum como el eje de cualificación profesional, a partir del cual se han de seguir trabajando las competencias establecidas para poder alcanzar el perfil de un profesional reflexivo y crítico, como finalidad última de nuestros esfuerzos educativos.

Para concluir, es necesario tener presente que este trabajo ha de ser complementado con la valoración sobre las competencias que realice el profesorado universitario, así como con las aportaciones que cada docente pueda realizar desde su materia para ayudar a alcanzarlas. También sería deseable la participación de los profesionales que están trabajando en los contextos reales, y cuya opinión nos parece especialmente relevante por estar desprovistos de intereses corporativos y por conocer la realidad actual de la educación infantil.

Bibliografía

- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- DELORS, J. (1997): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. México, Correo de la UNESCO.
- DEWEY, J. (1902): *The child and the curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.
- (1946): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- (1989): *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós [1910-1930].
- FENSTERMACHER, G. D., y RICHARDSON, V. (1993): "The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching", en *Journal of Curriculum Studies*, 5, 2, pp. 101-114.
- GIBBS, J. D., y RUST, C. (1993): *Designing and Evaluating Courses*. New South Wales: Educational Methods Unit, Oxford Brooke University.
- IGLESIAS, M. L.; ZABALZA, M. A.; CID, A., y RAPOSO, M. (2003): "El Prácticum como compromiso institucional: los planes de práctica". *VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum. Prácticum y Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*. Santiago de Compostela, Servizo de Edición dixital da Universidade de Santiago de Compostela.
- INFORME TUNING (2004): *Informe Final del Tuning Educational Structures in Europe*. http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp [Consulta: Febrero 2004].
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992a): "Enseñanza para la comprensión", en J. GIMENO y A. PÉREZ (Ed.): *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 78-114. Madrid, Morata.
- PÉREZ, A. (1998): "Academicismo versus socialización. Un modelo de prácticas para facilitar la reflexión", en A. FORTES y otros (Coords.): *Formación del profesorado y cambio social. Informe Ronda*. Málaga Universidad, pp. 43-61.
- PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- ROGERS, C. R., y FREIBERG, H. J. (1996): *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona, Paidós.
- ROGERS, C. R., y ROSENBERG, R. L. (1989): *La persona como centro*. Barcelona, Herder.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SCHWAB, J. (1973): "Problemas, tópicos y puntos de discusión", en S. ELAM (Ed.): *La educación y la estructura del conocimiento*, pp. 1-37. Buenos Aires, El Ateneo.
- (1978a): "The practical 3: translation into curriculum", en I. WESTBURY y N. J. WILKOF (Eds.): *Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays Joseph J. Schwab*, pp. 365-383. Chicago, University of Chicago Press.
- (1978b): "The Practical 4: Something for curriculum Professors to Do", en *Curriculum Inquiry*, 13 (3), pp. 239-265.
- (1983): "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo", en J. GIMENO y A. PÉREZ (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 197-209. Madrid, Akal.
- SEPÚLVEDA, P. (2000): "El Practicum en la formación inicial del profesorado. dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 181, pp. 53-70.
- ZEICHNER, K. M. (1995): "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en VARIOS (Ed.): *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

Correo electrónico: edlmeser@uco.es