

Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente

Rosario Mérida Serrano, Elena González Alfaya y Ángeles Olivares García

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) propone profundas transformaciones en la docencia universitaria europea. En el caso de la formación de futuros docentes es especialmente relevante la posibilidad que ofrece en relación a la práctica de metodologías participativas (De Miguel, 2005). En este sentido, el EEES sugiere que el alumnado universitario se sitúe en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo un papel activo en la construcción de sus conocimientos y en la adquisición de competencias (Ruiz, 2005, Ruiz y Molero, 2005, López, Martínez y Julián, 2007, Molina *et al.*, 2008, y Caurcel *et al.*, 2009).

En este contexto, y con la intención de aplicar metodologías activas que sirvan como referencias educativas para su posterior ejercicio profesional, introducimos el método de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT) (Domínguez, 2003 y Hernández, 2000 y 2002) en la formación inicial de los futuros maestros de Educación Infantil, vinculando las asignaturas de Didáctica General de 2º curso y el Prácticum II. El trabajo por proyectos les permite experimentar una metodología activa y cooperativa (Katz, & Chard, 2000). El diseño, aplicación y evaluación de los PT en escenarios educativos reales se constituye como una fuente de motivación y una oportunidad para desarrollar, investigar y reflexionar sobre un currículum abierto y flexible (Dodge, Colker & Heroman, 2002).

El propósito final de la experiencia de innovación que presentamos es que el alumnado adquiera competencias profesionales que les permita diseñar ambientes educativos estimulantes, globales y activos (Pérez Gómez, 2008). De este modo, podrán ir construyendo una identidad profesional comprometida con la mejora educativa, sustentada no solo en sus experiencias educativas como alumnos, sino basadas en nuevas formas de hacer escuela.

El modelo de formación a través de la indagación. Cuando teoría y práctica se dan la mano

Hace décadas que la investigación educativa muestra la ineficacia de la formación del profesorado cuando se centra en la aplicación de teorías científicas

para la resolución de problemas técnicos que se producen en contextos ajenos a la realidad de la institución universitaria (Imbernón, 2010).

La brecha y lejanía existente entre los análisis teóricos propios de la academia y las ambigüedades, necesidades, incertidumbres y complejidades que se producen en los escenarios sociales donde tiene lugar la relación educativa, supone el principal escollo. Es imprescindible contextualizar la formación docente para dotarla de sentido, y para generar el transvase necesario entre la teoría y la práctica (Carbonell, 2010). Los estudiantes de Magisterio difícilmente pueden establecer puentes y conexiones entre las teorías curriculares estudiadas en su formación académica y las interacciones simbólicas y sociales que se producen en los contextos reales donde se desarrolla la acción pedagógica. Es la mediación de las experiencias formativas ofrecidas en la universidad la que debe facilitar las conexiones y flujos entre la teoría proclamada y los modos de actuar en el aula, o teoría en uso (Korthagen, 2011).

Para facilitar el pensamiento práctico del profesorado (Pérez Gómez, 2010) optamos por un modelo de formación basado en la investigación del currículum (Imbernón, 2010). Es decir, tratamos de formar a profesorado investigador a través de la acción colaborativa o cooperativa para que analice, proponga y evalúe situaciones problemáticas y tome decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa.

Para ello, necesitamos trascender los espacios de la universidad y adentrarnos en contextos de aprendizaje reales, donde el alumnado tenga la posibilidad de vivenciar ambientes educativos liderados por profesionales de calidad, que realmente se preocupan y están comprometidos con la innovación y mejora educativa. Como señala Imbernón (2010) el profesorado se forma cuando adquiere un mayor conocimiento de la situación compleja en la que tiene lugar su enseñanza, aprendiendo a balancear entre teoría y práctica, saber y experiencia, reflexión, acción y pensamiento, tomando decisiones dilemáticas que contribuyen a su desarrollo personal y profesional.

Pretendemos formar al alumnado de Magisterio, futuros docentes de la etapa infantil, en una interacción permanente entre teoría y práctica. Para ello le ofrecemos experiencias educativas reales que les permitan confrontar la teoría con situaciones de enseñanza contextualizadas. De este modo, le damos la oportunidad de que tomen decisiones fundamentadas reflexionando mediante procesos de investigación-acción colaborativos.

Pensamiento práctico y competencias profesionales

Las actuaciones docentes, según las aportaciones más recientes de la investigación educativa (Korthagen, 2010, Perrenoud, 2010 y Zeichner, 2010), se sustentan no sólo en el conocimiento declarativo y teórico que los profesionales de la educación adquieren en las diversas agencias de formación. Por el contrario, los patrones de actuación que ponen en marcha en el aula responden a su experiencia humana (Contreras, 2010), es decir a la adquisición de

un conocimiento holístico y global que van asimilando a través de múltiples vivencias en contextos formales e informales.

Los profesionales de la educación cuando comienzan su formación no parten de una situación de desconocimiento del hecho educativo. Llegan al aula impregnados de una cultura, que integra de forma indisoluble pero compleja, elementos lógicos y racionales junto a elementos emocionales, constituyendo las teorías implícitas, creencias o conocimientos tácitos, que se constituyen como la base de sus sistemas de interpretación y acción.

Se trata de repertorios de imágenes, mapas o artefactos que incluyen informaciones, valores, actitudes y sentimientos que, en muchas ocasiones, operan a nivel inconsciente y suelen ser conservadores y resistentes al cambio. Como señalan Bargh & Fergusson (2000) en muchos procesos de intercambio y actuación personal, social y profesional el alumnado universitario activa respuestas automáticas e inconscientes que parecen divergir, e incluso contradecir, su conocimiento racional y consciente.

Es por ello, que el punto de partida de la formación inicial docente debe hacer emerger esos significados y esquemas interpretativos ocultos que operan de forma subyacente, creando grandes brechas entre el decir y el hacer de los futuros docentes. A menudo nuestro alumnado expresa un discurso teórico lleno de conceptos y afirmaciones teóricas que conectan con una concepción sociocultural de la educación, sin embargo sus actuaciones en las aulas dista mucho de ajustarse a estos principios proclamados.

Para aminorar esta divergencia entre las teorías proclamadas y teorías en uso propuestas por Korthagen (2005) es necesario reconstruir las teorías subjetivas de cada persona, recalando en el nivel más primitivo de su identidad subjetiva. No es suficiente, por tanto, tratar de modificar desde la mera teorización el pensamiento práctico de los futuros docentes.

Como alternativa asumimos el concepto de teorización práctica que propone Hagger & Hazel (2006), la cual aconseja, como estrategia privilegiada para la formación de docentes novatos, implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir procesos y programas de investigación-acción colaborativa en los contextos de formación.

En este contexto la asunción por parte del alumnado de competencias profesionales, entendidas como esquemas globales y holísticos de interpretación y acción que integran conocimientos, procedimientos, emociones y actitudes para actuar de forma eficaz en diversos escenarios laborales, se convierte en la finalidad prioritaria de nuestro quehacer docente. No es nuestra pretensión que los estudiantes acumulen y reproduzcan mucha información, sino que construyan ideas, actitudes, modelos mentales y teorías contrastadas que le permitan intervenir de la mejor manera en las diversas realidades educativas.

Los Proyectos de Trabajo

Al hilo del discurso suscrito en los epígrafes previos, y siempre con la intención de poner en marcha procesos de formación que apunten hacia

un profesional docente autónomo, investigador y reflexivo, optamos por el método de PT. Siguiendo las directrices que nos proponen Domínguez (2003) y Early *et al.* (2007) lo entendemos como una propuesta de aprendizaje de carácter global, que parte de los intereses del alumnado y se apoya en sus hipótesis de trabajo, articulándose de forma flexible en torno a una temática determinada y permitiendo atender la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente. Esta práctica educativa se fundamenta en los principios que proceden de la teoría constructivista (Coll *et al.*, 1999) y del enfoque globalizador del conocimiento escolar (Torres, 1996 y Zabala, 1993). Es un método que nos permite desarrollar nuestra docencia universitaria desde una perspectiva de “reflexión sobre la acción” y “reflexión en la acción”, porque facilita que los estudiantes planifiquen, practiquen y evalúen una situación de docencia real para reflexionar sobre ella.

Los requisitos y condiciones que se tienen que respetar para aplicar la metodología de aprendizaje centrada en Proyectos de Trabajo son: (1) Que estén centrados en el interés del alumnado, partiendo de sus preguntas y exploraciones; (2) Que la actividad posea valor intrínseco, es decir que sean propuestas que contribuyan al desarrollo integral de las capacidades de los niños y niñas de Educación Infantil, y (3) Que faciliten un tipo de aprendizaje activo, que se construye por su indagación personal y colectiva, que se fortalece con la coparticipación de toda la comunidad educativa, siendo especialmente relevante el papel de las familias.

Los PT (Bencke, 2000) hacen posible el desarrollo de un currículo flexible y abierto que integra y se ajusta a la diversidad de intereses y experiencias socioculturales de las personas que comparten el aula. Son facilitadores de la autonomía del docente, al no sustentarse en un currículo rígido, prescrito formalmente y ajeno a la singularidad de cada escenario. Promueven la participación de la comunidad y se apoyan en procesos dialógicos de intercambio e indagación colaborativa.

La formación docente inicial y continua colaboran a través de RIECU: Red de Infantil Escuela-CEP-Universidad

Un constructo relevante que utilizamos para diseñar esta innovación es la comunidad de práctica (Wells, 2001, Hildreth & Kimble, 2004 y Kimble, Hildreth & Bourdon, 2008), considerada como un grupo social constituido con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, que construye aprendizajes dialógicos (Aubert, García y Racionero, 2009) basados en la reflexión compartida y en la participación conjunta en experiencias prácticas.

Consideramos un elemento formativo de máxima utilidad la conexión entre los escenarios reales prácticos y la formación inicial de los futuros maestros y maestras. Además, la posibilidad de aprender de referentes

profesionales, caracterizados por su trayectoria de innovación y de implicación en la mejora, supone el aprendizaje práctico de modelos profesionales fundamentales para nuestros estudiantes de la Facultad, quienes no siempre gozan de experiencias formativas óptimas en su estancia de prácticas en los centros.

El aproximar la realidad de la escuela, sus necesidades, dificultades, posibilidades y demandas actuales supone una manera de conceder realismo a la formación que recibe nuestro alumnado en la universidad, ofreciéndoles múltiples posibilidades de contrastar la teoría y la práctica, de poner a prueba sus competencias personales y profesionales para su desempeño laboral, de ofrecerles la oportunidad de interactuar con niños y niñas en contextos educativos, experimentando la dificultad de tener que tomar decisiones múltiples, imprevisibles e inciertas, propias de escenarios multidimensionales, cambiantes y complejos.

Deseamos que su actuación en escenarios reales de aprendizaje les permita adquirir las destrezas necesarias para diseñar propuestas educativas, concretamente Proyectos de Trabajo, centradas en la investigación de los niños y niñas. Creemos que el intervenir en contextos educativos liderados por maestras de reconocido prestigio en el ámbito de la innovación, y expertas en la implementación del método de Proyectos de Trabajo en sus aulas, les permitirá poner en práctica propuestas didácticas diseñadas en el aula universitaria, al tiempo que les reportará un valioso aprendizaje emanado de modelos profesionales de excelencia.

Narración de la experiencia de innovación docente

La innovación se ha desarrollado durante el segundo cuatrimestre del curso, y han estado implicadas tres instituciones: las escuelas infantiles, el Centro de Profesorado (en adelante, CEP) y la Facultad de Ciencias de la Educación. A veces de forma simultánea, hemos ido recorriendo una serie de fases que a continuación exponemos:

Conocimiento del método de Proyectos de Trabajo por parte de los y las estudiantes de Magisterio. Recibimos una visita al aula universitaria de una de las maestras participantes, la cual posee una trayectoria amplia de innovación trabajando con PT. Nos impartió el seminario ‘*Los Proyectos de Trabajo, otra forma de vivir la escuela*’. Dicho seminario, junto con la lectura del libro de Domínguez (2003), supuso el primer contacto del alumnado con este método de aprendizaje y les aportó un bagaje teórico suficiente para implicarse en la aplicación práctica de un PT.

Selección de los colegios y las maestras que han participado en la experiencia de innovación. El CEP se ha encargado de realizar la selección de las maestras que, de forma voluntaria, han mostrado su interés por colaborar. Han utilizado como criterios de selección la formación previa de las docentes en el método de PT.

Reunión con las maestras de Infantil seleccionadas para participar en el proyecto, las asesoras, el profesorado y el alumnado universitario. Se realizó una adscripción al azar de cada uno de los grupos en los que se había dividido el alumnado de la asignatura de Didáctica General a una de las dieciséis maestras de Infantil que fueron seleccionadas. Cada grupo se reunió con la maestra que le fue asignada para intercambiar información sobre el contexto del centro, el tipo de alumnado, la dinámica de aula, el proceso formativo que estaban desarrollando, y como cometido prioritario se abordó la selección del tema sobre el que se desarrollaría el PT. Las temáticas fueron propuestas por las maestras en función de los intereses manifestados por los niños y niñas de las dieciséis aulas infantiles participantes, abordando temas como: La Edad Media, Los dragones, El Sol, Los Volcanes, Las aves, El río Guadalquivir, El Circo...

Primera sesión de trabajo en los centros infantiles. El alumnado universitario, organizado en grupos, acudió a desarrollar su proyecto correspondiente en las aulas de los niños y niñas, cuyas edades oscilaban entre los 4 y 6 años. La primera sesión se dedicó a recoger las ideas iniciales y las hipótesis provisionales que los niños poseían respecto al tema del PT seleccionado, las cuales fueron expresadas en la asamblea y mediante dibujos. En esta jornada también se solicitó la aportación de documentación por parte de las familias enviándoles una carta. Se abordó la fase de documentación de los PT.

La transcripción de las asambleas, así como los dibujos recogidos constituyeron las evidencias que fueron analizadas de forma colaborativa por cada uno de los grupos universitarios en las clases de Didáctica General. Para ello el aula universitaria se convertía en una especie de taller de planificación y diseño de PT, a partir de la reflexión y análisis de los materiales aportados por los pequeños. Igualmente, tras cada sesión en los centros, se establecía un diálogo en el que participaban todos los estudiantes universitarios, y cada equipo iba exponiendo sus experiencias y comentando las anotaciones recogidas en su diario de investigación. Durante la semana, que era el tiempo establecido entre una sesión y otra, el alumnado universitario y las maestras estaban en contacto vía telefónica o por e-mail, para ir perfilando las situaciones de aprendizaje diseñadas e incorporando las aportaciones de documentación y materiales que ofrecían las familias. Esta planificación era consensuada con la profesora de Didáctica General y recogía las actividades más relevantes que se desarrollarían en la siguiente sesión en los centros.

Segunda sesión de trabajo en los centros infantiles. La segunda sesión se dedicó a realizar diferentes actividades y experiencias que daban respuesta a las preguntas e inquietudes que los niños y niñas manifestaron durante la primera sesión, así como a trabajar y analizar los materiales aportados por las madres y padres. Fue una sesión muy intensa donde se desarrolló la fase de producción de los PT.

La semana que transcurrió entre la segunda y la tercera sesión se dedicó en el aula universitaria, siguiendo el mismo procedimiento descrito anteriormente, a planificar la *tercera y última sesión en los centros.*

Tercera sesión de trabajo en los centros infantiles. Esta última sesión en las aulas infantiles se dedicó a continuar desarrollando experiencias y actividades para dar respuesta a los interrogantes iniciales, además de realizar la evaluación del alumnado. Actividades como mapas mentales, dossier de documentación, exposición de materiales, realización de murales, fiestas, disfraces... sirvieron para conocer el nivel de conocimientos que habían adquirido los pequeños, y para compartir los resultados obtenidos con las familias y con diferentes agentes de la comunidad educativa.

La última sesión del proyecto fue celebrada en el CEP, y asistieron todas las maestras participantes, dos representantes del alumnado universitario, las dos asesoras implicadas y tres profesoras universitarias. Se celebró un grupo focal en el que se analizaron las limitaciones y fortalezas del proyecto. Además se planteó la posibilidad de continuar con la experiencia en cursos venideros, mostrándose todos los colectivos de acuerdo con esta propuesta.

Investigación del nivel de adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio al participar en la red RIECU

Contexto

Se trata de una experiencia de innovación educativa desarrollada a través de un Proyecto de Mejora de la Calidad Docente, financiado en convocatoria competitiva, por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Córdoba (España).

Se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente en segundo curso de la titulación de Magisterio de Educación Infantil, y se vincula a las asignaturas de Didáctica General y Prácticum II.

Por otro lado, colaboran voluntariamente maestras que son expertas o han recibido formación sobre PT y han tenido la oportunidad de desarrollarlos en aulas infantiles de 3 a 6 años.

Participantes

Las personas implicadas en esta experiencia son siete profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación pertenecientes a diversos departamentos, 16 maestras de Educación Infantil que desempeñan su trabajo en centros educativos de Córdoba capital y provincia (concretamente, han intervenido 12 colegios de infantil y primaria), 80 estudiantes de Magisterio, 320 niños y niñas de 4 y 5 años y dos asesoras de Educación Infantil del centro de formación permanente del profesorado.

Método

Se ha puesto en marcha un proceso de investigación-acción colaborativa, que se basa en una planificación conjunta de la intervención por parte de la red RIECU, el desarrollo de la experiencia mediante la aplicación de PT en las aulas infantiles y, finalmente, una evaluación del proceso por parte de la red, en la que se incluyen sugerencias de mejora para continuar en cursos sucesivos.

En la parte de la experiencia que evaluamos en este trabajo realizamos un estudio descriptivo basado en un diseño pre-post de un solo grupo.

Objetivos

Aunque el desarrollo global de la experiencia es más amplia, en este trabajo nos centramos en analizar la adquisición de competencias profesionales que ha experimentado el alumnado de Magisterio, focalizando nuestra indagación en:

- Identificar el nivel de dominio competencial que, según su percepción, poseen antes de comenzar la experiencia de innovación.
- Identificar el nivel de dominio competencial que, según su percepción, poseen una vez concluida la experiencia de innovación.
- Identificar las competencias en las que, según su percepción, se ha producido un mayor y menor incremento.

Instrumentos

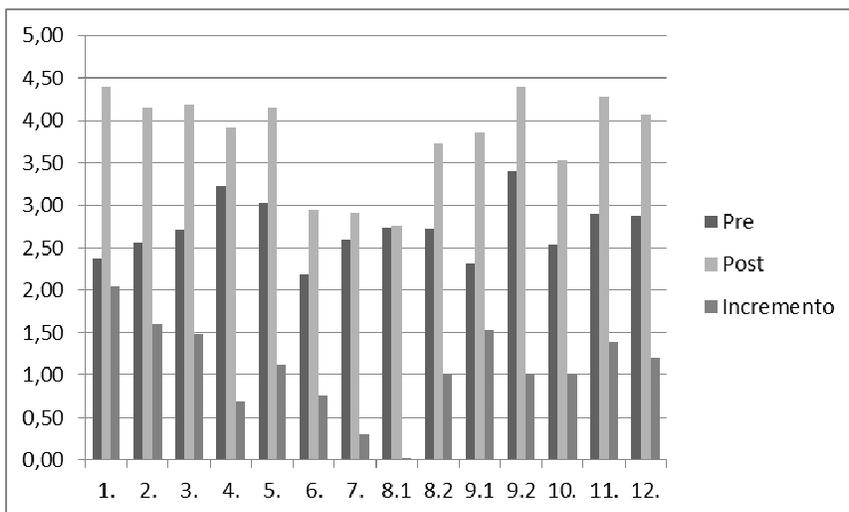
Utilizamos una escala Likert numérica de elaboración propia, con 5 opciones de respuesta, para ajustarnos al máximo a la especificidad de nuestro contexto. Integra ítems y ha sido diseñada siguiendo las pertinentes adaptaciones sobre la base de la Orden ECI/3854/2007 en la que se señalan las competencias profesionales específicas establecidas para Magisterio de Educación Infantil. 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 (.901), pudiendo considerarse, según las indicaciones de Nunnally y Bernstein (1994), que tiene un alto nivel de consistencia interna.

Como puede observarse en el gráfico 1, las competencias que han obtenido una puntuación más alta en el cuestionario pretest, o sea aquellas que son percibidas como más adquiridas inicialmente, resultan: 9.2. *Valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente*, 4. *Saber fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos que se producen en los escenarios infantiles* y 5. *Reflexionar grupalmente sobre la necesidad de potenciar una educación emocional y de valores en la infancia*.

Por el contrario, las competencias que han obtenido una puntuación más baja en el cuestionario pretest, o sea aquellas que son percibidas con menos adquiridas inicialmente, resultan: 6. *Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia y diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües*, 9.1. *Conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles*, 1. *Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil* y 10. *Saber orientar a las familias del alumnado infantil*.

Resultados:



-
1. Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil

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

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

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

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

 6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia y diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües

 7. Conocer las implicaciones educativas de las TICs (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia

 - 8.1. Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia

 - 8.2. Conocer los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia

 - 9.1. Conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles

 - 9.2. Valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente

 10. Saber orientar a las familias del alumnado infantil

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

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

GRÁFICO 1. Percepción del incremento en las competencias profesionales

Asimismo en el gráfico 1 puede observarse como posteriormente al transcurso de la experiencia, a través de la aplicación del cuestionario postest, hemos conocido que las competencias que tuvieron una puntuación más alta en

el POSTEST, o sea aquellas que finalmente han sido percibidas como las más adquiridas son: la 1. *Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil*, la 9.2 *Valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente*, la 11. *Saber reflexionar sobre las prácticas de aula para mejorarlas e innovarlas* y la 3. *Diseñar espacios de aprendizaje que atiendan la individualidad y diversidad del alumnado infantil*

Las competencias que son percibidas con una adquisición menor una vez finalizada la experiencia son: la 8.1. *Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia*, la 7. *Conocer las implicaciones educativas de las TICs (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia*, la 6. *Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia y diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües* y la 10. *Saber orientar a las familias del alumnado infantil*

Por último, también en este mismo gráfico 1, pueden observarse las competencias en las que se han producido un mayor y un menor incremento. Estas son, respectivamente, por una parte la 1. *Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil*, la 2. *Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva global e integral*, la 9.1. *Conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles* y la 3. *Diseñar espacios de aprendizaje que atiendan la individualidad y diversidad del alumnado infantil* y por otra parte la 8.1. *Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia*, la 7. *Conocer las implicaciones educativas de las TICs (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia*, la 4. *Saber fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos que se producen en los escenarios infantiles* y la 6. *Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia y diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües*.

Existen diferencias estadísticamente significativas, según la prueba de signos, en todas las variables a excepción de la 8.1. *Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia* (p. 1) y de la 7. *Conocer las implicaciones educativas de las TICs (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia* (p. 296).

Discusión y conclusiones

La vinculación de la formación inicial de nuestro alumnado a procesos de investigación-acción colaborativa, desarrollados en contextos de enseñanza reales, se revela como una metodología eficaz para conocer y comprender la complejidad de las escuelas infantiles.

Así, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, constatamos un incremento significativo en la adquisición de la amplia mayoría de las competencias profesionales analizadas en este trabajo.

Debemos destacar una de las competencias profesionales percibidas por el alumnado como adquirida en mayor medida, en concreto, *saber reflexionar sobre las prácticas de aula para mejorarlas e innovarlas*. Esta valoración

refuerza positivamente el eje que sustenta nuestro proyecto de comunidad de práctica que, como ya indicamos, pretende implicar a los aprendices en teorizaciones sobre su propia acción (Hagger & Hazel, 2006). Junto a estas competencias, el alumnado señala igualmente un nivel elevado de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales docentes establecidas para la etapa de Educación Infantil, entre ellas, conocer los elementos curriculares de esta etapa educativa, promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva global e integral y diseñar espacios de aprendizaje que atiendan a la individualidad y diversidad del alumnado infantil.

De igual modo, es interesante el incremento percibido por el alumnado en relación con la competencia *conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles* puesto que, como apunta Imbernón (2010), tomar conciencia de la complejidad del proceso educativo garantiza la formación de los docentes. Comprobamos, por tanto, que la participación de las y los estudiantes en un centro de educación infantil, además de permitirles conocer en mayor profundidad el diseño del currículum de esta etapa, al tener que realizar la planificación de actividades y propuestas de enseñanza-aprendizaje adaptadas a las capacidades y contextos infantiles, les aporta una visión global de la importancia de estas instituciones en el desarrollo de la sociedad.

En las únicas competencias que el incremento no es significativo son las referidas a *conocer las implicaciones educativas de las TICs* (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia y la relativa a *conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia*. Ambas competencias resultan muy específicas y no han sido abordadas de modo concreto ni en el diseño de la experiencia de innovación, ni en el diseño de la asignatura de Didáctica general, a la cual este proyecto de innovación va asociado.

Por último, cabe valorar la riqueza y complejidad de esta experiencia. La creación y consolidación de una Red Escuela Infantil-Centro de Profesorado-Universidad promueve y facilita la contextualización de la formación docente, la conexión entre teoría y práctica y el desarrollo profesional de las y los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- A. Aubert, C. García, S. Racionero *El aprendizaje dialógico*, in «Cultura y Educación», 21 (2), 2009
- J.A. Bargh, M.J. Ferguson, *Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes*, in «Psychological Bulletin», 126 (6), 2000
- S. Beneke, *Implementing the project approach in part-time early childhood education programs*, in «Early Childhood Research & Practice», 2(1), 2000 (<http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/beneke.html> última consultación 23 gennaio, 2012)
- J. Carbonell, *Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas*. in J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 588-603. Madrid, Morata, 2010

- M. J. Caurcel Cara, A. García Guzmán, A. Rodríguez Fuentes, M.A. Romero López, *¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?* in «Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado», 13 (1), 2009
- C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1999
- J. Contreras Domingo, Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, in A. Pérez (coord.), *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre* in «RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 68 (24, II), 61-82. 2010
- M. De Miguel Díaz, *Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva* in «Cuadernos de Integración Europea», 2, 2005
- D. Dodge, L. Colker, C. Heroman, *The creative curriculum for preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies, 2002⁴.
- G. Domínguez, *Vivir la escuela. Desde una práctica reflexiva*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002.
- G. Domínguez, *Los proyectos de trabajo. Una escuela diferente*, Madrid, La Muralla, 2003.
- D. M. Early, K.L. Maxwell, M. Burchinal, S. Alva, R.H. Bender, D. Bryant, K. Cai, R.M. Clifford, C. Ebanks, J.A. Griffin, G. T. Henry, C. Howes, J. Iriondo-Perez, H. Jeon, A.J. Mashburn, E. Peisner-Feinberg, R.C. Pianta, N. Vandergrift, N. Zill, *Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs*, in «Child Development», 78 (2), 2007.
- H. Hagger, .H. Hazel, *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*. Buckingham, GBR, Open University Press, 2006.
- F. Hernández, *Los Proyectos de Trabajo: la necesidad de nuevas formas de racionalidad* in «Educar», 26, 2000.
- F. Hernández, *Los proyectos de trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre* in «Cuadernos de Pedagogía», 310, 2002.
- P. Hildreth, C. Kimble, (eds.), *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*, London, Idea Group Inc, 2004.
- F. Imbernón, La formación del profesorado y el desarrollo del currículum, in J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 588-603, Madrid, Morata, 2010.
- L.G. Katz, S.C. Chard, *Engaging Children's Minds: The Project Approach. Second Edition*. Stamford, Connecticut, Ablex Publishing Corp, 2000.
- C. Kimble, P. Hildreth, I. Bourdon (eds.), *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Charlotte, NC, Information Age, 2008.
- F. A. J. Korthagen, *Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development*, in «Teachers and Teaching: theory and practice», 11 (1), 2005.

- F. A. J. Korthagen, La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado, in A. Pérez (coord.), *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre* in «RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 68 (24, II), 83-102., 2010
- F. A. J. Korthagen, *Principios para una formación eficaz*, in «Cuadernos de Pedagogía», 417, 2011.
- V. M. López, L.F. Martínez, J.A. Julián, *La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados* in «Revista de Docencia Universitaria. Red-U.Revista de Docencia Universitaria», 2 (1), 2007.
- E. Molina, P. Iranzo, M.C. López, M.A. Molina, *Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica*. «Revista de Educación», 346, 2008.
- J.C.Nunnally, I.H. Bernstein, I.H. *Psychometric theory*, Nueva York, McGraw-Hill, 1994.
- A. Pérez Gómez ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. In J. Gimeno (ed). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, 59-103. Madrid, Morata, 2008.
- A. Pérez Gómez, *La naturaleza del pensamiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes*, in «Infancia y Aprendizaje», 33 (2), 2010.
- P. Perrenoud, La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. En A. Pérez (coord.), *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*, in «RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 68 (24, II), 103-122, 2010.
- J. Ruiz, *La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad*, in «Educación XXI», 8, 2005.
- J. Ruíz, D. Moleró, *La valoración de la docencia universitaria en función del sexo y del centro de los estudiantes encuestado* in «REOP», 16 (2), 2005.
- J. Torres, *Sin muros en las aulas: el currículo integrado* in «Kikiriki, Cooperación Educativa», 39, 1996.
- G. Wells, *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.
- A. Zabala, *Los ámbitos de intervención en la Educación Infantil y el enfoque globalizador*, in «Aula de Innovación», 11, 1993.
- K. Zeichner, *Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad*, in «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 68, 2010.

