

LA FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL: EL AULA EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TRAINING THROUGH THE PROFESSIONAL PRACTICE: THE EXPERIMENTAL CLASSROOM CHILD EDUCATION FROM THE UNIVERSITY OF CORDOBA

Ana Belén Cañizares Sevilla
Universidad de Córdoba
eo1casea@uco.es

Regina Gallego Viejo
Universidad de Córdoba
eo1gavir@uco.es

Ignacio González López
Universidad de Córdoba
ignacio.gonzalez@uco.es

RESUMEN

Bajo el título “*El aula experimental de Educación Infantil: Un nuevo enfoque de formación práctica en el Grado*”, durante el curso 2011/2012, los docentes de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Córdoba crean un espacio para que el alumnado participe en el diseño y puesta en marcha de una actividad académicamente dirigida (taller) destinado a niños y niñas de centros de educación infantil de Córdoba. La actividad es valorada positivamente por los profesionales de Educación Infantil y por los estudiantes, tal y como recogemos en el presente trabajo. Los segundos ponen de manifiesto el elevado interés, entrega y compromiso en la programación e intervención, reflexionan sobre las dificultades surgidas y expresan cómo en el taller se propician situaciones, satisfactoriamente, para el desarrollo de competencias profesionales. El profesorado observa sus intervenciones y ofrece pautas de evaluación de esta actividad formativa en el marco de cada asignatura. Para mejorar este proceso, ofrecemos un mecanismo de seguimiento y un sistema de evaluación mediante el uso de unas rúbricas. **Palabras clave:** educación infantil, competencias profesionales, programación docente, profesional práctico reflexivo, aula experimental

ABSTRACT

During the academic year 2011/2012 the University of Cordoba teachers participate in a teaching innovation project “the experimental preschool classroom: A new approach to practical training in the degree”. Create an educative space so that students participate in the design and commissioning underway an academically-directed activity (workshop) aimed at children’s centers of early childhood education

of Córdoba. The activity is positively valued by early childhood education professionals and students, as we gather in this work. The students highlight the high interest, dedication and commitment in the programming and intervention, reflect on the difficulties that have arisen and express how the workshop is conducive situations, successfully, for the development of professional skills. Teacher observes its interventions and offers guidelines for evaluation of this training activity within the framework of each subject. To improve this process, we offer a mechanism for follow-up and a system of evaluation through the use of a few rubrics.

Keywords: early childhood education, professional skills, programming teaching, professional practical reflexive, experimental classroom

1. EL AULA EXPERIMENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

En el curso 2007/2008 se inicia el Aula Experimental de Educación Infantil (AEEI) “*La Casita*” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (UCO). Esta propuesta surge en el marco de un proyecto de innovación docente a fin de crear un espacio formativo que posibilite la realización de prácticas profesionales del alumnado de la Diplomatura de Educación Infantil, a la vez que facilite las relaciones con maestras y maestros de centros infantiles.

En su origen, el diseño, la organización y el desarrollo de las actividades y talleres a realizar en el AEEI estaban regulados desde la asignatura del *Prácticum*, presente en los tres cursos de la diplomatura. Sus tres profesoras, con condiciones horarias que facilitaban su coordinación, cada año han planteado un tema monográfico, en torno al que el alumnado desarrollaba intervenciones educativas ofertadas a niños y niñas de entre tres y seis años procedentes de colegios de Educación Infantil. El alumnado, deseoso de ampliar el contacto directo con los escolares llevado a cabo en las prácticas externas, diseñaba sus propuestas (talleres, rincones de trabajo...) y preparaba materiales educativos. Durante una mañana, intervenía para atenderlos en un espacio de la facultad acondicionado al efecto denominado *La Casita*.

En años sucesivos se ha ido ampliando la convocatoria hacia otras asignaturas y en el año académico 2012/2013, en el contexto del Grado de Educación Infantil (implantado hasta tercero) se han implicado nueve cursos, con trece docentes de la Facultad para atender 27 grupos de escolares (Gil y Gallego, 2009 y Gallego, 2012 y 2013). El nuevo plan de estudios conlleva una nueva distribución de materias, así como una definición y regulación de las prácticas profesionales a través del *Prácticum* que nos invita a un replanteamiento de la finalidad del AEEI.

2. EL AEEI EN EL MARCO CURRICULAR DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

En el planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior, el perfil profesional ha adquirido un gran protagonismo en la preparación de los docentes y tiene su repercusión en el propio diseño curricular del Grado de Educación Infantil para una formación basada en competencias. En este nuevo escenario, redefinimos el AEEI como un espacio universitario, articulado en el currículum, una modalidad formativa para llevar a cabo planteamientos de prácticas profesionales donde poder analizar y comprender lo que hacen los profesionales del ámbito de la Educación Infantil cuando se enfrentan a las situaciones singulares y reales de su trabajo cotidiano.

En el contexto del Grado de Educación Infantil aspiramos a la formación de un profesional *Práctico Reflexivo* (Schön, 1998). Fundamentados en la epistemología de la acción-reflexión-acción, las prácticas profesionales posibilitan que el estudiante adquiera competencias profesionales a partir del conocimiento práctico que se activa durante la acción y en el que se distinguen tres componentes: *conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción*.

En actividades de la vida cotidiana seguimos unos procedimientos que se convierten en automatismos, fruto de la experiencia y reflexiones pasadas, sin llevar a cabo de manera consciente un razonamiento previo: el conocimiento no es anterior a la acción sino que reside en ella. Sin embargo, en las actividades prácticas no solamente existe un conocimiento espontáneo en la acción, también podemos pensar sobre lo que hacemos durante la misma, dada la relación directa entre ambos. Es lo que Schön (1998) denomina *reflexión en la acción*. Efectivamente, en tanto que la reflexión se efectúa en el transcurso, sirve para reorganizar lo que estamos haciendo en el instante mismo de la realización: “pensar durante”, para atender la demanda inmediata de la situación. Un tercer componente es el análisis del proceso y los resultados implicados en la acción, al que se procede de una manera reposada para delimitar las características de la situación, formular los objetivos y comprender los modos de representar la realidad que se llevaron a cabo. Supone una meta-reflexión en torno al conocimiento de la acción y la reflexión en la acción.

La formación desde una práctica reflexiva requiere que la institución universitaria propicie situaciones que permitan al futuro docente conectar con las demandas profesionales. En el sentido de que las competencias solamente pueden adquirirse y desarrollarse en contextos profesionales auténticos, donde hace falta interpretar las exigencias y condiciones con el objetivo de combinar los recursos propios y externos (Le Boterf, 2001), el AEEI posibilita la primera toma de contacto del estudiante con un escenario profesional. Efectivamente, nos situamos en un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la acción del estudiante (Bunk, 1994), que tomará el marco organizativo y el desarrollo de un taller con niños y niñas de educación infantil como una situación de aprendizaje: un referente de un escenario socio-profesional.

3. EL AEEI COMO ESPACIO FORMATIVO

El Grado de Educación Infantil de la UCO establece un sistema formativo de enseñanza-aprendizaje que garantiza en el estudiante la adquisición de competencias específicas vinculadas con la profesión (CP), que desarrollarán a lo largo de la titulación (Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba).

En la formación de formadores, para afrontar los retos y las exigencias profesionales, indica Tejada (2013, p. 177), se impone una nueva articulación curricular desde un planteamiento competencial que implica la integración de teoría-práctica, en una cultura de equipos docentes interdisciplinarios y, además, incluyendo tres aspectos claves en este escenario: la reflexión en y para la acción, la dimensión ética y la lógica del aprendizaje continuo. En síntesis, afirma que “la propia lógica de la formación basada en competencias implica una formación más integral, orientada a la solución de problemas profesionales, que conlleva la reconstrucción de los contenidos desde una lógica productiva, en estrecha conexión entre el mundo educativo y el mundo socioprofesional”.

En esta actividad académica dirigida (AAD), los futuros docentes programan talleres que desarrollan con niños en *La Casita*, vinculados con determinadas asignaturas de primer curso, desde las que el profesorado proporciona el asesoramiento necesario durante esta experiencia formativa.

Planteamos 16 objetivos formativos a fin de propiciar el desarrollo de 5 Competencias Profesionales del Grado (CP), tal y como se indica en la tabla 1. Para los estudiantes de los demás cursos del grado, el AEEI es la posibilidad de disponer de un contexto de aprendizaje real en el que, desarrollando la práctica docente vinculada a una asignatura, hacen hincapié en la auto-observación sobre su interacción con los escolares. En cualquier caso, esta experiencia ya no guarda vinculación con el *Prácticum*.

Tabla 1. Correlación entre los objetivos del AEEI y las Competencias del Grado de Educación Infantil

Objetivos del Aula Experimental de Educación Infantil	Competencias Profesionales del Grado de Educación Infantil
Conocer el currículo de Educación Infantil	CE1: Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil
Conocer y adaptarse a las capacidades infantiles	
Planificar intervenciones educativas para la infancia.	CE2: Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
Plantear actividades creativas y motivadoras	
Crear materiales y recursos educativos innovadores	
Responder con eficacia a situaciones imprevistas	
Conocer el método de Talleres	
Motivar y mantener el interés de los niños/as	CE3: Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los Derechos Humanos
Diseñar propuestas educativas globalizadas	
Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado	
Adaptarse a la diversidad y necesidades personales de cada niño/a	CE4: Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y saber reflexionar sobre ellos
Tener iniciativa propia y realizar propuestas personales	
Observar a los niños y niñas	CE5: Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás
Facilitar un clima de convivencia adecuado	
Colaborar con el resto de miembros del grupo	CE6: Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución
Comunicarse adecuadamente con el alumnado	

Esta AAD consta de tres fases en las que se concretan diferentes acciones: 1) preparación, 2) desarrollo y 3) cierre. La distribución cuatrimestral de las asignaturas no permite que en ocasiones

un mismo docente gestione todas las fases, por lo que aún se hace más necesario definir cada uno de los agentes, *cuáles* son las fases, en *qué* momentos intervienen y *cómo*, tal y como mostramos en la tabla 2. Desde la perspectiva del profesorado, existe una fase inicial previa de toma de acuerdo entre el equipo docente y una final, en la que se analiza el proceso y se realiza una memoria para determinar futuras líneas de trabajo.

Tabla 2. Cronograma de actividades del AEEI

Fases	Acción	Agente
I. PREPARACIÓN Programación	• El AEEI como actividad académica dirigida. Objetivos	• Profesorado
	• Diseño y elaboración por escrito de la Programación de actividades	• Alumnado
	• Elaboración de materiales didácticos	• Alumnado
	• Evaluación de la Programación	• Profesorado
II. DESARROLLO Intervención	• Intervención educativa en el Aula Experimental con escolares	• Alumnado
	• Experimentación y observación	• Alumnado
	• Valoración de la intervención	• Profesorado
	• Valoración externa	• Profesorado
III. CIERRE Evaluación	• Reflexión sobre el proceso. Estudiante	• Alumnado
	• Elaboración de una memoria. Estudiante	• Alumnado
	• Evaluación de la AAD	• Profesorado

Se presenta, a continuación, una breve descripción de cada una de las fases:

FASE I. Preparación. Elaboración de una programación. El alumnado universitario de 1º de grado participa en el diseño y elaboración de los materiales didácticos para las actividades a realizar con los escolares en los espacios del AEEI, reflejadas en una programación. El profesorado explicará los objetivos en relación con su asignatura del grado, así como los criterios y mecanismos de evaluación. Cada grupo de estudiantes universitarios (70) tiene asignados tres días de intervención con los niños y niñas. Repartidos en tres subgrupos (de entre 20/25 estudiantes) se hacen cargo del diseño de una programación y de las actividades a realizar en los diferentes espacios. Cada subgrupo se subdivide en cinco microgrupos. Partiendo de la temática general que se haya establecido desde la asignatura, sugerimos emplear una dinámica grupal con cada subgrupo para obtener ideas de los contenidos para atender en cada taller/rincón de trabajo. A continuación, proponemos que tengan en cuenta una serie de apartados a la hora de redactar una “Programación para diseñar un taller para educación infantil” (Saber):

1. *Objetivo general de un taller de Educación Infantil.* Dentro de las modalidades de trabajo, en las escuelas infantiles existen variadas opciones metodológicas (Vizcaíno, 2008; Aguilar, 2009), como son el centro de interés, talleres, unidades de trabajo, rincones de juegos, proyectos de trabajos, etc. A partir de la lectura del texto propuesto de Fourcade (2011), el estudiantado resumirá el marco teórico de la Metodología de Talleres y especificará un marco de actuación para analizar por qué se hace un taller en la etapa de educación

infantil, dado que cada modelo educativo lleva inherente unos aspectos organizativos, pedagógicos y metodológicos expresados en su forma particular de diseño. Para el alumnado, la toma de contacto con niños es una oportunidad para llevar a cabo una experiencia de *iniciación* a los modelos activos o de la escuela nueva que ponen el énfasis del aprendizaje en la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos (Britton, 2000; Borghi, 2005; Ibáñez, 2008).

2. *Reparto de responsabilidades.* Para la atención de los escolares en el AEEI es necesaria una asignación de tareas y responsabilidades, organizando a los universitarios en microgrupos de cuatro o cinco estudiantes a los que sugerimos que, como mínimo, tengan en cuenta:

- Un microgrupo acoge a los escolares. Sus funciones son: organizar una dinámica de bienvenida, reagrupamiento de niños y niñas, marcar el itinerario hacia *La Casita*, acompañantes al aseo, despedida de escolares y marcar el itinerario de regreso.
- Cuatro microgrupos, uno para cada taller, con un responsable para cada uno de ellos que atenderá la adquisición de los materiales necesarios.
- Un coordinador que establezca el final de un taller y la transición a otro. Velará por la limpieza del espacio una vez terminada la actividad.
- Dos observadores externos que atenderán, entre otros, a elementos como la intervención de sus compañeros y las intervenciones y las reacciones de niños y niñas.

3. *Objetivos de cada taller.* Una vez establecidos los objetivos y la temática general sobre la que se va a trabajar y configurados los subgrupos, cada minigrupo indica de qué va a tratar su taller: qué se pretende, cómo se va a hacer, con qué materiales y en qué espacio físico. Para el funcionamiento del taller concreta aspectos particulares de su programación, debiendo incluir:

- La edad de los niños con una breve explicación de su desarrollo psicoevolutivo. Debe tener en cuenta el grado de dificultad que pueda plantear la elaboración de la actividad en relación al nivel de desarrollo infantil.
- Reflejar dos competencias u objetivo general de la etapa de Educación Infantil que pueda desarrollar en el niño y la niña con su participación en la actividad.
- Descripción de las actividades. Se explicitarán las acciones y propuestas educativas que se presentarán a los niños. Además, se indicará cómo va a invitar y animar a la participación, tipo de agrupamiento, adecuación del espacio físico a utilizar, planificación temporal, recursos, resultados esperados y reflexión sobre el proceso.

FASE II. Desarrollo en el Aula Experimental. Intervención en el Taller. Consiste en la acción concreta de desarrollar la programación de las actividades en las dependencias del AEEI, en especial el taller con niños y niñas en *La Casita*. Es el momento de activar los saberes iniciales (saber hacer) para propiciar el *conocimiento en la acción* (Schön, 1998) y tomar decisiones en el instante mismo de la realización ante los niños: debe atender la demanda inmediata de la situación. El pro-

feesorado responsable de la Facultad (recomendamos que sean dos docentes) realiza su seguimiento. Finalmente, el profesorado acompañante de educación infantil es invitado a realizar una valoración global, respondiendo a un cuestionario diseñado al efecto para conocer su grado de percepción sobre el desarrollo de las competencias profesionales que se han propiciado en los universitarios.

FASE III. Cierre y evaluación. El grupo o cada subgrupo realiza una asamblea donde expone cómo se ha desarrollado el taller. Se hace necesario que cada participante verbalice la vivencia de la experiencia, en base a tres elementos fundamentales: cómo se ha sentido, qué emociones han aflorado y la observación de los niños. Esta fase de meta-reflexión consiste en un reposado análisis del proceso y de los resultados implicados en la acción una vez delimitadas las características de la situación para comprender los modos de representar la realidad llevada a cabo. Tras la reflexión sobre la percepción de su intervención, enriquecida con un contraste con las indicaciones del profesorado y del alumnado observador, el estudiantado elaborará una memoria final en la que valora el grado de consecución de los objetivos del AEEI y el desarrollo de sus competencias profesionales.

4. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESIONALES

La puesta en marcha de la AAD durante el curso 2011-2012 nos ha llevado a reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del AEEI y, en especial, a comprobar la percepción que tienen los estudiantes de 1º de Grado de Educación Infantil y los maestros de los diferentes centros escolares participantes en cuanto al desarrollo de competencias para el ejercicio de la profesión. Nuestra hipótesis inicial parte de que la puesta en práctica de un Taller de Educación Infantil fomenta el desarrollo de competencias profesionales, dado que el contacto con niños permite desarrollar habilidades docentes que quedan al margen empleando una metodología tradicional.

Para validar este supuesto empleamos *un estudio de carácter no experimental y descriptivo*, una opción de investigación que trata de realizar descripciones precisas y cuidadosas respecto a los fenómenos educativos de una realidad concreta. Para ello, se han elaborado dos instrumentos, uno dirigido a estudiantes universitarios responsables del diseño e implantación de los talleres y un segundo aplicado a profesionales de la Educación Infantil una vez finalizado el taller, para conocer su grado de percepción sobre el desarrollo de las CP.

Los ítems que componen el cuestionario de estudiantes, 22 en total, se organizan en 2 dimensiones. En la primera (ítems 1 a 17), se describe la visión que tiene el alumnado sobre su percepción acerca de diversas actuaciones que tienen que ver con las CP de Educación Infantil que han desarrollado en el Taller. En la segunda (ítems 18 a 22), hacen una valoración general del AEEI.

Los ítems que componen el cuestionario de profesionales de Educación Infantil, 23 en total, recogen información acerca de las CP desarrolladas con la actividad (1 a 18), las mismas cuestiones planteadas a los estudiantes, y una valoración general sobre la organización del AEEI (19 a 23).

Ambos cuestionarios proponen una escala de valoración que van desde 1 al 5, donde los encuestados escogen la estimación que más se asemeje a su apreciación de la realidad que pretendemos estudiar.

Un estudio exploratorio de las condiciones de fiabilidad tras la implementación de los instrumentos al objeto de garantizar la consistencia interna de las medidas encontradas y el propósito de un uso posterior de los mismos ha aportado unos valores altamente aceptables en los dos cuestionarios diseñados, lo que valida este supuesto. En el caso del instrumento dirigido al alumnado, el valor de Alpha de Cronbach ha ascendido a 0,891, siendo el valor en el caso del cuestionario para docente de 0,902.

Por otro lado, un estudio de la validez de los elementos constitutivos de ambas herramientas tras la aplicación de un estudio de discriminación de ítems mediante la aplicación de la prueba de *t* de Student ($n.s.=0,05$) entre las puntuaciones altas (alumnado: 100-135; profesorado: 112-115) y bajas (alumnado: intervalo 64-94; profesorado: 89-104) en las mismas, ha aportado resultados altamente satisfactorios en los dos instrumentos (ver tablas 3 y 4).

Tabla 3. Validez de los elementos constitutivos de las herramientas de valoración del alumnado

Elementos	t	p
1. Planificar intervenciones educativas para la infancia	-7,316	0,000
2. Conocer el currículum de Ed. Infantil: objetivos, contenidos, actividades y evaluación	-5,362	0,000
3. Plantear actividades creativas y motivadoras	-6,604	0,000
4. Diseñar propuestas educativas globalizadas	-7,509	0,000
5. Conocer y adaptarte a las capacidades infantiles	-5,725	0,000
6. Crear materiales y recursos educativos innovadores	-5,614	0,000
7. Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado	-8,068	0,000
8. Comunicarte adecuadamente con el alumnado	-6,959	0,000
9. Responder con eficacia a situaciones imprevistas	-6,577	0,000
10. Adaptarte a la diversidad y necesidades personales de cada niño	-8,965	0,000
11. Observar a los niños	-4,103	0,000
12. Facilitar un clima de convivencia adecuado	-7,226	0,000
13. Tener iniciativa propia y realizar propuestas personales	-4,957	0,000
14. Colaborar con el resto de miembros del grupo	-3,928	0,000
15. Conocer el método de Talleres	-4,339	0,000
16. Motivar y mantener el interés de los niños	-7,138	0,000
17. Esta actividad me ha ayudado a mejorar mis competencias profesionales como futuro maestro	-8,047	0,000
18. Me ha parecido una experiencia interesante para mi formación	-8,945	0,000
19. La organización de la actividad es adecuada	-5,972	0,000
20. La colaboración con alumnado de otros cursos de Magisterio es interesante	-5,754	0,000
21. El contacto con niños y maestros ha mejorado mi formación	-8,012	0,000
22. Se debería continuar con la experiencia en el futuro.	-6,215	0,000

Tabla 4. Validez de los elementos constitutivos de las herramientas de valoración del profesorado

Elementos	t	p
1. Se ha planteado actividades creativas y motivadoras	-2,500	0,047
2. Se ha potenciado el aprendizaje de los niños-as	-,833	0,424
4. Se han diseñado propuestas educativas globalizadas	-2,828	0,030
5. Se ha incorporado el juego como estrategia de aprendizaje	-,833	0,424
6. Se ha organizado de forma coordinada el tránsito ente diferentes talleres	-7,778	0,000
7. Se han adaptado a las capacidades infantiles	-,833	0,424
8. Se han creado materiales y recursos educativos innovadores	-,833	0,424
9. Se han respetado los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado	-2,828	0,030
11. Se ha respondido con eficacia a situaciones imprevistas	-2,121	0,078
12. Se han adaptado a la diversidad y necesidades personales de cada niño	-2,121	0,078
13. Se ha observado a los niños	-5,000	0,001
14. Se ha creado un clima de convivencia adecuado	-,833	0,424
15. Se han percibido propuestas personales	-7,778	0,000
16. Han colaborado todos los miembros del grupo	-2,121	0,078
17. Se han organizado adecuadamente los Talleres	-7,778	0,000
18. Se ha motivado y mantenido el interés de los niños	-,833	0,424
20. La publicidad y difusión de esta actividad ha sido correcta	-,581	0,574
22. El contacto entre maestros, niños de Infantil y alumnado de Magisterio es positiva	-,833	0,424
23. Se debería continuar con la experiencia en el futuro	-,833	0,424

En el caso del alumnado, hay que señalar que el 100% de los ítems tuvieron un alto poder de discriminación, por lo que se constató su alto poder de validez. Sin embargo, en el caso del profesorado, 12 de los 23 ítems carecían de este poder de discriminación (valores de p por debajo de 0,05), lo que indicaba que el 44% de los ítems no poseían esta capacidad, debiendo tomar decisiones en lo referente al porcentaje restante. Se optó por el mantenimiento de todos los elementos debido a la relevancia que para el estudio poseen y se ha previsto llevar a cabo una modificación en la redacción de las mismos para sucesivas aplicaciones de la herramienta.

La muestra de estudiantes está formada por cada uno de los tres grupos-clase de universitarios de 1º de Grado de Infantil, 149 estudiantes (organizados en nueve subgrupos), un 97,3% son mujeres y un 2,7% hombres. Han atendido la visita de nueve grupos de escolares de ocho centros educativos de Córdoba en el año 2012 (ver tabla 5). Teniendo en cuenta una media de 50 escolares por jornada, han sido 450 niños de Educación Infantil los que han sido acogidos en la experiencia. La muestra de profesionales de Educación Infantil está formada por 18 profesores, 16 maestras y 2 maestros, de los ocho centros participantes.

Tabla 5. Centros de Educación Infantil participantes en el AEEI

Grupo alumnado	Centros Educativos
A	C.E.I.P. “López Diéguez” de Córdoba (10 de abril)
	C.E.I.P. “Concepción Arenal” de Córdoba (20 de abril)
	E.E.I. “Virgen de la Fuensanta” de Córdoba (27 de abril)
B	C.E.I.P. “Colón” de Córdoba (3 de mayo)
	C.E.I.P. “José Antonio Valenzuela” de La Victoria (10 de mayo)
	E.I. “Los Peques” de Córdoba (17 de mayo)
C	E.I. “Purísima Concepción” de Fuente Palmera (4 y 11 de mayo)
	C.E.I.P. “Caballeros de Santiago” de Córdoba (18 de mayo)

5. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Teniendo en consideración las puntuaciones aportadas en cada uno de los ítems de los dos instrumentos diseñados, comprobamos que la media global de las respuestas es elevada, con unos valores medios de 4,2 en los estudiantes y de 4,5 en los profesionales de Educación Infantil, en la valoración de su percepción sobre el desarrollo de las CP tras la puesta en marcha de las actuaciones que configuran los diferentes talleres (ver tabla 6). Para un mejor análisis de los resultados obtenidos hemos agrupado las diversas actuaciones (elementos) en torno a las seis CP.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la adquisición de la CE1 se produce en tanto que perciben que para la actividades del AEEI toman contacto con el currículo de Educación Infantil (media=3,62) para conocer y adaptarse a las capacidades infantiles (media=4,45).

En cuanto a la CE2, plantear actividades creativas y motivadoras (media=4,66) es el ítem mejor valorado de todo el AEEI. Destacan su percepción en cuanto a motivar y mantener el interés de los niños (media=4,56), crear materiales y recursos educativos innovadores (media=4,50), conocer el método de Talleres (media=4,35) responder con eficacia a situaciones imprevistas (media=4,24) y planificar intervenciones educativas para la infancia (media=4,21). Obsérvese cómo estas acciones precisan de una fuerte implicación previa del estudiante en una dimensión teórica y posteriormente práctica: es la inmersión en la experiencia directa la que permite darse cuenta de qué habilidades necesita para desarrollar su intervención educativa.

En esta misma línea, son muy bien valorados los elementos relacionados con la CE3: tener iniciativa propia y realizar propuestas personales (media=4,48), adaptarse a la diversidad y necesidades personales de cada niño (media=4,25), respetar los diferentes ritmos de aprendizaje (media=4,23) y diseñar propuestas educativas globalizadas (media=4,21). Están en relación con la CE4 para lo que perciben muy satisfactoriamente que han puesto en juego su capacidad de observar a los niños (media=4,58) así como facilitar un clima de convivencia adecuado (media=4,42).

En relación a la CE6, perciben que han sabido comunicarse adecuadamente (media=4,55). Finalmente, todo el proceso se realiza desde un valoración muy positiva de colaboración con el resto de miembros del grupo (media=4,63), vinculada con la CE5.

Tabla 6. Percepción de desarrollo de CP en el AEEI por el alumnado y el profesorado

Competencias Profesionales	Grado Percepción del desarrollo de CP por el alumnado			Grado Percepción desarrollo CP por el profesorado		
	Elementos	Media	S	Elementos	Media	S
CE1: Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil	2. Conocer el curriculum de Educación Infantil	3,62	0,836	7. Se han adaptado a las capacidades infantiles	4,89	0,471
	5. Conocer y adaptarte a las capacidades infantiles	4,45	0,620			
CE2: Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva	1. Planificar intervenciones educativas para la infancia	4,21	0,703	2. Se ha potenciado el aprendizaje de los niños	4,78	0,548
				3. Se ha facilitado la actividad, exploración e investigación de los niños	4,61	0,502
	3. Plantear actividades creativas y motivadoras	4,66	0,540	1. Se han planteado actividades creativas y motivadoras	4,72	0,575
	6. Crear materiales y recursos educativos innovadores	4,50	0,742	8. Se han creado materiales y recursos educativos innovadores	4,89	0,471
	9. Responder con eficacia a situaciones imprevistas	4,24	0,777	11. Se ha respondido con eficacia a situaciones imprevistas	4,72	0,461
	15. Conocer el método de Talleres	4,35	0,744	17. Se han organizado adecuadamente los Talleres	4,28	0,826
6. Se ha organizado de forma coordinada el tránsito entre diferentes talleres				4,39	0,850	
16. Motivar y mantener el interés de los niños/as	4,56	0,652	18. Se ha motivado y mantenido el interés de los niños	4,83	0,383	
			5. Se ha incorporado el juego como estrategia de aprendizaje	4,83	0,707	
CE3: Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los Derechos Humanos	4. Diseñar propuestas educativas globalizadas	4,21	0,702	4. Se han diseñado propuestas educativas globalizadas	4,67	0,485
	7. Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado	4,23	0,831	9. Se han respetado los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado	4,78	0,428
	10. Adaptarte a la diversidad y necesidades personales de cada niño/a	4,25	0,781	12. Se han adaptado a la diversidad y necesidades personales de cada niño	4,83	0,383
	13. Tener iniciativa propia y realizar propuestas personales	4,48	0,622	15. Se han percibido propuestas personales	4,39	0,850

CE4: Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y saber reflexionar sobre ellos	11. Observar a los niños y niñas	4,58	0,709	13 Se ha observado a niños	4,56	0,511
	12. Facilitar un clima de convivencia adecuado	4,42	0,708	14. Se ha creado un clima de convivencia adecuado	4,94	0,236
CE5: Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás	14. Colaborar con el resto de miembros del grupo	4,63	0,608	16. Han colaborado todos los miembros del grupo	4,83	0,383
CE6: Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución	8. Comunicarte adecuadamente con el alumnado	4,55	0,672	10. Se han comunicado adecuadamente con el alumnado	5,00	0,000

Obsérvese como la actuación que, aún siendo considerada de un valor alto, presenta inferior valoración es conocer el currículum de Educación Infantil (media=3,62), si bien son conscientes de la labor de planificar intervenciones educativas para la infancia y diseñar propuestas educativas globalizadas (media=4,21). Son aspectos que configuran el marco teórico en el que desarrollan sus intervenciones y que precisan de una mayor formación.

Acercándonos a la valoración general de los estudiantes se observa que esta es elevada (ver tabla 7), pues les ha ayudado mucho a mejorar sus CP como futuros maestros y maestras (media=4,56). Es una experiencia muy interesante para su formación (media=4,63) y afirman rotundamente que debería continuar la experiencia en el futuro (media=4,68), dado que el contacto con niños y maestros mejora bastante su formación (media=4,34). Las valoraciones inferiores corresponden a aspectos organizativos: la organización de la actividad es adecuada (media=3,82) y la colaboración con alumnado de otros cursos de grado es interesante (media=3,69).

Tabla 7. Valoración del AEEI por el alumnado

Elementos	Media	S
17. Esta actividad me ha ayudado a mejorar mis competencias profesionales como futuro maestro	4,56	0,619
18. Me ha parecido una experiencia interesante para mi formación	4,63	0,598
19. La organización de la actividad es adecuada	3,82	0,990
20. La colaboración con alumnado de otros cursos de Grado y Magisterio es interesante	3,69	1,038
21. El contacto con niños y maestros ha mejorado mi formación	4,34	0,716
22. Se debería continuar con la experiencia en el futuro	4,68	0,607

Atendiendo a la valoración general de los profesionales, esta es altamente satisfactoria (ver tabla 8), siendo una experiencia educativa muy interesante para los niños (media=5), afirman que la organización de la actividad es muy adecuada (media=4,61), que ha propiciado un contacto entre maestros, niños y alumnado de magisterio muy positivo y que debería continuar en el futuro (media=4,94).

Tabla 8. Valoración del AEEI por el profesorado

Elementos	Media	S
19. Me ha parecido una experiencia educativa interesante para los niños de Educación Infantil	5,00	0,000
20. La publicidad y difusión de esta actividad ha sido correcta	3,33	0,907
21. La organización de la actividad ha sido adecuada	4,61	0,502
22. El contacto entre maestros, niños de Infantil y alumnado de Magisterio es positiva	4,94	0,236
23. Se debería continuar con la experiencia en el futuro	4,94	0,236

En el aspecto organizativo, los profesionales indican que la publicidad y difusión de esta actividad ha sido correcta (media=3,33). Así mismo, ofrecen comentarios añadidos a modo de sugerencias para ediciones futuras como: ofrecer más difusión y que llegue a la dirección del centro; una ubicación de aseo y agua más cercanos a *La Casita* y una adecuación de las instalaciones para solventar las incidencias que ocasiona la lluvia. Finalmente, expresan libremente su valoración muy positiva para profesores y niños y piden que se haga con más frecuencia.

Los resultados obtenidos parecen indicar que la percepción sobre el desarrollo de CP de los estudiantes es elevada y aumenta en los docentes de infantil. Los primeros conceden gran importancia a las habilidades en sus actuaciones en el taller, pues son necesarias en el desempeño profesional.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La realización de este estudio ha sido una oportunidad para llevar a cabo una reflexión crítica sobre los aspectos teóricos y prácticos en la realización de una actividad a partir de la participación activa de los estudiantes en el diseño de un taller para Educación Infantil, con su realización y la resolución de problemas de forma creativa y poniendo en juego estrategias que favorecen el trabajo en equipo y la comunicación.

Con lo objetivos propuestos, contribuimos al desarrollo de competencias imprescindibles en una formación inicial de los profesionales de Educación Infantil. Del estudio se desprende una elevada percepción de los estudiantes en cuanto a su adquisición. Este aspecto lleva a plantearnos cómo evaluar la adquisición de las competencias y cómo establecer una gradación de las mismas para cada curso.

La AAD del AEEI para el alumnado, en tanto que es la primera toma de contacto con la profesión, es muy motivadora y debiera ser aprovechada por el profesorado del grado. Una de las

dificultades encontradas es su inclusión como actividad formativa en el marco de cada asignatura, los mecanismos de seguimiento y los sistemas de evaluación. En esta línea, desde la coordinación del proyecto se encamina al equipo docente hacia el consenso en las siguientes actuaciones:

- a) La institucionalización del AAEI, es decir, su asunción como seña de identidad por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Es una oportunidad para liderar estrategias de trabajo para evaluar por competencias, coordinar el profesorado y reforzar considerablemente los aspectos organizativos. La inclusión del AEEI en las guías docentes y su reflejo en las actividades académicas visibiliza su papel en el proceso formativo, debiendo caminar hacia una planificación interdisciplinar.
- b) Elaboración de recursos comunes. Proponemos consensuar entre el profesorado la redacción de una “Guía para el Estudiante”, partiendo de las orientaciones para la redacción de una “Programación para diseñar un taller para educación infantil”. Servirá de marco de intenciones donde establecer unas estrategias para una intervención coordinada y facilitará la labor formativa del estudiante, dado que en cualquier curso podrá realizar intervenciones en el AEEI en el seno de diferentes asignaturas.
- c) Establecer una rúbrica como elemento vertebrador de la observación/evaluación en cada una de las fases de la AAD.

Exponemos, de un modo más exhaustivo, el inicio de la tercera de las actuaciones aquí planteadas, la elaboración de una rúbrica de evaluación de la AAD. Se decide diseñar esta herramienta debido a que su carácter formativo permite no solamente corregir y evaluar sino que ayuda a aprender (Blanco, 2008).

La propuesta que efectuamos, para su estudio y aprobación por parte del equipo docente, comprende tres rúbricas, una para cada fase de la AAD.

La rúbrica para evaluar la fase I (preparación) es una herramienta analítica para valorar el desempeño del estudiante en la Programación para diseñar un taller para educación infantil. En primer lugar, se aportan doce componentes establecidos a partir de los objetivos del aprendizaje de la AAD:

1. Redacta el objetivo general de un taller
2. Efectúa un reparto de responsabilidades
3. El taller se ajusta al ciclo educativo
4. Concreta dos competencias curriculares
5. Diseña actividades interesantes y creativas
6. Analiza cómo va a invitar a la participación de los escolares
7. Refleja tipo de agrupamiento y adecuación al espacio
8. Contiene una planificación temporal coherente
9. Propone recursos
10. Establece expectativas de resultados para los niños
11. Establece expectativas de resultados como estudiante universitario, relacionados con la asignatura
12. Reflexionan sobre el proceso

En segundo lugar, se exponen los cinco componentes a tener en cuenta como aspectos formales para la presentación de un trabajo académico universitario, dado que con la elaboración del documento los y las estudiantes aplican habilidades de comunicación escrita:

- A. Portada, índice y paginación
- B. Cuidado de fuentes y tabulación/justificación
- C. Organiza y articula las ideas en párrafos
- D. Incluye referencias documentales
- E. Las referencias están bien realizadas

La rúbrica para evaluar la fase II (desarrollo) será un instrumento analítico para valorar la intervención desarrollada por los estudiantes con los escolares. Esta herramienta es un elemento de evaluación para los propios estudiantes en su papel de observadores, así como para el profesorado. Consta de 16 componentes en consonancia con la rúbrica de la fase anterior:

- 2a. Han colaborado todos los miembros del grupo
- 2b. Cada miembro ha respondido con eficacia a las responsabilidades asignadas
- 3a. Han potenciado los objetivos del taller
- 4a. Se han adaptado a las capacidades infantiles
- 5a. Han potenciado el aprendizaje de los niños con el juego como estrategia
- 5b. Han facilitado la actividad, exploración e investigación de los niños.
- 5c. Han respetado los diferentes ritmos de participación de los niños.
- 5d. Han observado a niños para que sean los protagonistas
- 6e. Se han comunicado con una postura corporal y tono vocal adecuados
- 7a. Han gestionado los grupos de niños
- 7b. Se han adaptado a la diversidad y necesidades personales de cada niño.
- 8a. Se ha manejado el uso del tiempo para la presentación desarrollo y cierre del taller
- 9a. Han organizado los recursos de cada rincón
- 9b. Los recursos han sido mostrados con destreza
- 10. Han respondido con eficacia a situaciones imprevistas
- 11. Han intervenido atendiendo a unas expectativas de resultados como estudiante universitario.

La rúbrica para evaluar la fase III (cierre) ayuda a que el estudiante adquiera un autoconocimiento sobre el grado de las habilidades que ha puesto de manifiesto en el taller. Ofrece una valoración integrada del desempeño del estudiante de una manera global:

1. Competencia de trabajo cooperativo.
2. Competencia de expresión y comunicación escrita.
3. Competencia de expresión y comunicación oral.
4. Competencia de diseñar situaciones educativas.
5. Competencia de participar en intervenciones educativas con niños y niñas y relacionar teoría y práctica.
6. Percepción del desarrollo de las competencias específicas del Grado de E infantil vinculadas con la asignatura

Todas estas habilidades forman parte de las competencias que deberá demostrar el estudiante al finalizar sus estudios de grado. En sucesivos cursos éste puede analizar su propia evolución personal, su posicionamiento ante retos similares y la comparación en intervenciones futuras en este proyecto educativo. Mediante esta reflexión invitamos a que el estudiante universitario elija un itinerario formativo acorde con sus necesidades personales: contribuimos a la formación inicial de un maestro de educación infantil responsable y comprometido con su vocación profesional.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2009). *Actividades para educación infantil: 3, 4, 5 y 6 años*. Sevilla: Wanceulen.
- Blanco, Á. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.
- Borghi, B. Q. (2005). *Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó
- Britton, L. (2000). *Jugar y aprender. El método Montessori. Guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años*. Barcelona: Paidós
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Fourcade, A. (2011). *Talleres en Educación Infantil*. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12189/1/Talleres_EI.pdf
- Gallego, R. (Coord.) (2012). *El aula Experimental de Educación Infantil: Un nuevo enfoque de formación práctica en el Grado de Maestro* (UCO Memoria 111002). Recuperado del sitio de Internet de la Universidad de Córdoba, Innovación Educativa: <http://www.uco.es/innovacioneducativa/plan-innovacion-mejora-educativa/proyectos/documentos/memorias/2011-2012/ciencias-educacion/111002.pdf>
- Gallego, R. (Coord.) (2013). *El aula experimental de Educación Infantil: Hacia un nuevo enfoque en la formación práctica de los maestros* (UCO Memoria 124054). Recuperado del sitio de Internet de la Universidad de Córdoba, Innovación Educativa: <http://www.uco.es/innovacioneducativa/plan-innovacion-mejora-educativa/proyectos/documentos/memorias/2012-2013/ciencias-educacion/124054.pdf>
- Gil, M. C. y Gallego, R. (2009). Hacia un nuevo enfoque en la formación práctica de los maestros. En M. Raposo et al. (Coords.), *El prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 593-604). A Coruña: Imprenta Universitaria.
- Ibáñez, C. (2008). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil (Boletín Oficial del Estado número 36, de 11 de febrero de 2011).
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 170-184.
- Vizcaíno, I. (2008). *Guía fácil para programar en educación infantil (0-6 años) trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer.