

ARTÍCULO ORIGINAL

# Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad

**Rosario Mérida Serrano**  
*ed1meser@uco.es*

**Elena González Alfaya**  
*ed2goalm@uco.es*

**M<sup>a</sup> Ángeles Olivares García**  
*ed1olgam@uco.es*

Universidad de Córdoba

**RESUMEN.** La experiencia que presentamos en este artículo se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. A través de un proceso de investigación-acción, cuyo eje central es el desarrollo de Proyectos de Trabajo en el aula infantil, se ha logrado la creación de una red de colaboración entre tres instituciones: Universidad-Centro de Formación de Profesorado-Escuelas Infantiles. En este trabajo se describen los fundamentos teóricos que sustentan el proyecto y las fases del mismo centrándonos, finalmente, en los resultados y valoración que realizan los protagonistas respecto a la utilidad de la experiencia en la adquisición de competencias profesionales del alumnado universitario.

**PALABRAS CLAVE.** Enseñanza Universitaria, Formación Inicial del Profesorado, Proyectos de Trabajo, Innovación Educativa

## Acquisition of professional skills of students in early childhood education teaching through a network of collaboration school-university

**ABSTRACT.** The experience presented in this article is developed at the Faculty of Education at the University of Córdoba. Through an action-research process, whose backbone is the development of projects work in the infant classroom, the creation of a collaboration network among three institutions University-Center-School Teacher Training Centers has been eloped.

This paper describes the theoretical foundations that constitute the project base, the phases of the project itself, and finally, the results and evaluation carried out by the actors in

relation to the usefulness of such experience in the professional skills acquisition process of university students.

**KEYWORDS.** University Education, Initial Teacher Training, Work Projects, Educational Innovation

---

Fecha de recepción: 27/4/2011 · Fecha de aceptación: 9/9/2011

Dirección de contacto:

Rosario Mérida Serrano

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba

C/ San Alberto Magno, s/n 14071 Córdoba

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos parte de los resultados obtenidos en un proceso de investigación-acción que hemos desarrollado al poner en marcha una experiencia de innovación docente universitaria contextualizada en segundo curso de la titulación de Magisterio de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (el proyecto ha sido financiado a través de una convocatoria pública competitiva organizada por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Córdoba durante el curso académico 2009/2010).

La experiencia de innovación se centra en la creación de una Red de colaboración entre tres instituciones: la Universidad, el Centro de Formación Permanente del Profesorado y las Escuelas Infantiles. A partir del método de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT) hemos diseñado un proceso de aprendizaje colaborativo entre las Maestras de Infantil, las asesoras del Centro de Profesorado y el alumnado y profesorado universitario. La originalidad de este trabajo reside en la construcción de un saber pedagógico y una cultura profesional compartida entre las personas pertenecientes a las instituciones mencionadas. Los conceptos, ideas previas y quehacer educativo propio de cada institución se modifica, complementa y enriquece mediante un aprendizaje dialógico que no persigue la suma de perspectivas inconexas e individuales, sino la construcción de una secuencia formativa compartida.

## 2. TEORÍA-PRÁCTICA O PRÁCTICA-TEORÍA: DE LA SEPARACIÓN A LA INTERACCIÓN

La implantación del marco educativo que nos propone el Espacio Europeo de Educación Superior supone la incorporación del trabajo por competencias en la docencia universitaria. Trabajar por competencias implica, desde una concepción holística, garantizar aprendizajes globales y útiles para resolver eficazmente las demandas que nos plantean los escenarios educativos reales, es decir, se trata de replantearnos el viejo problema de la eficacia de la transferencia del conocimiento (DeSeco, 2003; Perrenoud, 2004; Jonnaert, Barrette, Boufrahi y Masciotra, 2005; Pérez Gómez, 2010; y Moral, Arrabal y González, 2010). Por tanto, como profesores de futuros docentes, cabría preguntarnos: ¿Cómo podemos favorecer la adquisición de un saber práctico en entornos universitarios caracterizados por ser eminentemente teóricos, academicistas y separados de la práctica profesional? Algunos autores nos muestran la bondad de los períodos prácticos en las escuelas como espacios formativos “bisagra” en los que se pueden reforzar las relaciones teoría-práctica para alcanzar el conocimiento práctico (Ferry, 1990; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Fernández Pérez, 1998; Schön, 1998; Anderson y Herr, 1999; Mérida, 2000; Noffke, 2008; y Liesa y Vived, 2010). Ellos explican que los saberes docentes están conformados por unos esquemas, reglas, hábitos, procedimientos, rutinas, costumbres e inercias que no son de carácter innato, es decir que no se activan sólo como respuesta a un factor de motivación y de vocación (Tardif, 2004) sino que, por el contrario, son adquiridos mediante la socialización docente (Juwon, 2009), es decir mediante la inmersión de las personas en contextos, instituciones y escenarios educativos donde van construyendo, en interacción con los demás, su identidad profesional (Blanco y Latorre, 2008).

Pero dicha socialización docente no sólo se adquiere en las instituciones universitarias, ni mediante los períodos de prácticas en las escuelas; por el contrario, como nos indican algunas investigaciones realizadas con alumnado en prácticas (Borko y Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Carter y Anders, 1996; y Carter y Doyle,

1995, 1996), las creencias de los docentes durante su formación inicial ponen de manifiesto que, en la base de sus actuaciones están esquemas de acción e interpretación implícitos, estables y resistentes al paso del tiempo que aparecen muy “impregnados” de afectos y son percibidos como certezas incuestionables que, en muy pocos casos, se relacionan con las teorías pedagógicas aprendidas durante la carrera. Por ello, no podemos presuponer que la formación teórica disciplinar incorporada en la Universidad pueda ser transferida directamente a los escenarios prácticos, puesto que estos esquemas perviven al “examen crítico” de la formación inicial y perduran mucho más allá de los primeros años de actividad docente (Peck, Galluci, Sloan y Lippincott, 2009).

Siendo conscientes de la brecha existente entre teoría y práctica, entre formación universitaria y actuación en las aulas infantiles, nos planteamos: ¿Cómo podríamos, desde la formación inicial docente, incidir en esas creencias y esquemas de acción implícitos y no cuestionados de los futuros maestros que sustentan sus posteriores actuaciones en los escenarios educativos? ¿Cómo podemos mejorar sus competencias no sólo para conocer teóricamente nuevas metodologías de la infancia, sino para aplicarlas, reflexionarlas y evaluarlas en contextos prácticos? La nueva narrativa de formación en competencias nos ofrece la posibilidad de integrar en nuestro modelo de enseñanza-aprendizaje el componente cognitivo (saber), el componente procedimental (saber hacer) y el componente actitudinal (saber ser). Siguiendo la lógica expuesta hasta el momento, y coincidiendo con las aportaciones de Pérez Gómez (2010: 51), “los programas que pretenden desarrollar el conocimiento práctico y las competencias profesionales de los docentes, han de establecer una rica interacción permanente de la práctica y la teoría (...), utilizando proyectos de investigación-acción cooperativa como la estrategia pedagógica privilegiada”.

Como consecuencia, en nuestra experiencia de innovación, apostamos por priorizar una estrecha relación de la teoría y la práctica, o de la práctica y la teoría, lo que implica enfatizar la importancia cuantitativa y cualitativa de los contextos y componentes prácticos del currículo, además de establecer estrechas relaciones entre la Universidad y los centros escolares infantiles que

faciliten la participación de los profesionales en todas las fases de formación de los futuros docentes, desde el diseño, la enseñanza y la evaluación (Jordán, 2009). Concretamente, con esta innovación hemos pretendido incrementar los aprendizajes derivados de su estancia en instituciones educativas para desarrollar una metodología de aprendizaje innovadora en Educación Infantil, como son los PT (Hernández, 1996), bajo la tutorización de referentes profesionales de reconocida y dilatada experiencia profesional.

Por lo tanto, la contribución más novedosa que aporta esta experiencia a nuestro campo de conocimiento reside en la colaboración estrecha y simétrica que se establece entre el profesorado universitario y las educadoras de Educación Infantil para consensuar la planificación, desarrollo y evaluación de esta experiencia de innovación. Dicha colaboración facilitará el incremento de la coherencia entre la formación teórica recibida en la Universidad y la experiencia práctica adquirida en los contextos profesionales. Nuestra hipótesis de partida es que los esquemas de acción que subyacen a las actuaciones profesionales de los futuros docentes estarán directamente vinculados, no sólo al conocimiento teórico de los PT, sino a una socialización pedagógica real tutorizada por maestras seleccionadas por poseer una larga trayectoria en la puesta en práctica de PT en las aulas infantiles. De este modo, la adquisición de competencias profesionales por parte de los estudiantes de Magisterio se incrementa a través del aprendizaje por modelado que experimentan junto a profesionales de excelencia.

### **3. TEJER REDES DE COLABORACIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD, UNA MANERA DE CREAR ALIANZAS ESTRATÉGICAS PARA EL APRENDIZAJE DOCENTE**

Siguiendo referentes internacionales de calidad como son los proyectos “National Schools Network” e “Innovative Links Between Schools and Universities” en Australia, el Proyecto IQEA en Inglaterra y el “Learning Consortium” en Canadá, hemos creado una red de colaboración entre las Escuelas Infantiles y la Universidad, con el fin de mejorar la formación inicial docente de los estudiantes de Magisterio,

así como la formación permanente de las maestras de Infantil, de las asesoras del Centro de Profesorado y del profesorado universitario implicado. Hemos establecido una relación de colaboración, la cual según señala Judyth Sachs (1997), requiere la adopción de decisiones conjuntas, tiempo, una negociación cuidadosa, confianza y una comunicación eficaz. Nos hemos situado, no como 'expertas' universitarias que tratan de enseñar a las maestras de infantil, sino como agentes que hemos suscrito un acuerdo de coaprendizaje en el que todas nos sentimos como sujetos y objetos de formación (Wagner, 1997), adoptando una posición igualitaria y actuando como colaboradoras para un fin común: reforzar el diálogo profesional.

Uno de los primeros pasos para concretar la creación de la red de colaboración ha sido la elección de un nexo de interés que responda a las necesidades e intereses de las tres instituciones implicadas: Centro de Formación Permanente del Profesorado, Escuelas Infantiles y Facultad de Educación. El eje aglutinante de nuestra colaboración es el método de PT, entendido, según las aportaciones de diversos autores (Chard, 1998; Katz y Chard, 2000; Hernández, 2002; Domínguez, 2003; Clark, 2006; Mérida, 2007; Pozuelos, 2007; Gómez *et al.*, 2010) como una alternativa didáctica inserta en un enfoque globalizador, que se fundamenta bajo una teoría epistemológica socioconstructivista y se centra en los procesos de investigación colaborativa.

Interesados en un mismo objeto de estudio, es decir los PT, las personas responsables de las tres instituciones mencionadas hemos ido creando una red de innovación docente, entendida como una comunidad de análisis y discusión de la práctica educativa que tiene como finalidad la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Fernández Enguita, 2008). Como indica este autor, en un mundo en el que las tecnologías de la información y la comunicación permiten un acceso más fácil y un uso más eficaz del conocimiento, las redes, estructuras flexibles y cambiantes, son la alternativa a la rigidez de las organizaciones jerárquicas y a la dispersión de las iniciativas individuales.

El trabajo de la red comienza con el diseño de la experiencia de innovación, continúa con su desarrollo y concluye con su evaluación. Las funciones que asumen las tres agencias de formación docente que intervienen, es decir la

Universidad, como responsable de la formación docente inicial, las Escuelas Infantiles, como responsables del desarrollo profesional y el Centro de Formación del Profesorado, como responsable de la formación continua o permanente contribuyen, de forma complementaria, a enriquecer e intensificar el conocimiento de la aplicación de los PT en las aulas infantiles. Desde la Universidad se selecciona este método como contenido de aprendizaje de la materia Didáctica General, ofreciendo al alumnado recursos materiales y bibliográficos para su comprensión teórica y conceptual. Por su parte, desde el Centro de Formación Permanente del Profesorado se pone en marcha una estrategia formativa sobre aplicación de los PT en las aulas infantiles. Son las maestras que realizan esta actividad formativa las que posteriormente, y de forma voluntaria, son seleccionadas para diseñar, en colaboración con el alumnado y profesorado universitario los PT que, finalmente, desarrollarán los estudiantes universitarios en las aulas infantiles con niños de 3 a 6 años. Concretando las funciones y colaboración que asumen las instituciones formativas que conforman la red podríamos explicitar que el profesorado universitario, junto con las asesoras de Infantil del Centro de Profesorado, seleccionan la documentación conceptual sobre PT, y elaboran material por escrito describiendo la secuencia de aprendizaje del PT, que servirá de guía tanto para las maestras de Educación Infantil como para el alumnado universitario. En definitiva, se va construyendo a lo largo del desarrollo de la innovación un lenguaje compartido, unos significados unívocos y una manera integrada de entender los PT que permite que haya continuidad entre el proceso formativo impartido en la Universidad y la aplicación práctica en los colegios. Por su parte, las asesoras de Educación Infantil asumen la labor de seleccionar a las maestras que participarán en esta experiencia entre aquellas que han realizado un curso de formación sobre PT, organizado por el CEP, en función de su grado de interés y motivación. Las maestras, por su parte, se encargan de tutorizar a los estudiantes de Magisterio en su intervención en los contextos prácticos y de colaborar, junto con el profesorado universitario y las asesoras, en la evaluación de la innovación, señalando sus debilidades, fortalezas y propuestas de mejora. Finalmente, el profesorado universitario se encarga de investigar los beneficios formativos derivados de la

experiencia y de difundir los resultados en la comunidad profesional y científica.

#### **4. LOS PROYECTOS DE TRABAJO COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN LAS AULAS INFANTILES**

El concepto de PT se vincula a una forma determinada de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su nombre ha sido asociado a autores como Kilpatrick, Decroly, Freinet, Dewey y Bruner, aunque no todas sus teorías coinciden con el sentido actual de los PT. Como indica Pozuelos (2007), nos hallamos en un terreno escurridizo y muy afectado por la polisemia. Para clarificar nuestra concepción sobre los PT y, coincidiendo con la propuesta que nos presenta Domínguez (2003), los identificamos 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.

Hoy en día, 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 (Zabala, 1993; Torres, 1996), considerado este último como un proceso en el que las relaciones entre los contenidos de las distintas áreas de conocimiento, se hacen en función de las necesidades que surgen a la hora de resolver problemas para comprender y mejorar la realidad. Se plantea la necesidad de romper con la estructura rígida de las áreas y de ensayar estrategias y alternativas para afrontar el currículum desde una visión integrada (Aindrés *et al.*, 1996; Mollá y Torres, 2003).

Los PT se originan a partir de un hecho o una situación problemática que provoca interés, curiosidad o perplejidad en los alumnos y alumnas. Son ellos quienes eligen qué es lo que quieren saber y trabajar, lo que no implica que todo lo que suscita su interés deba aprovecharse para abordarlo en el aula. En definitiva, se opta por un tipo de investigación que, partiendo del conocimiento cotidiano y de la resolución de

problemas prácticos, trata de favorecer y propiciar que el alumnado aproxime sus concepciones iniciales a un saber más complejo, mejor organizado, que le permita ir construyendo esquemas teórico-prácticos de interpretación y acción en el mundo que le rodea (Cubero, 2010).

Según Dewey (2004), para que los PT sean verdaderamente educativos, han de satisfacer ciertas condiciones: (1) Que despierten gran interés en los niños y niñas; (2) Que incluyan situaciones de aprendizaje relevante que permitan desarrollar las capacidades infantiles; (3) Que resulten placenteros, divertidos y motivadores; y (4) Que inciten la curiosidad de los pequeños, ayudándoles a activar sus mecanismos de indagación y exploración, tanto a nivel personal, como de forma colectiva. Lo que se pretende, en suma, es implicar al profesorado, las familias, la comunidad y los sujetos infantiles en un proceso de aprendizaje múltiple, un proceso educativo en el que tiene una especial importancia la fascinación, la colaboración, el cuestionamiento, la exploración, el descubrimiento, la creatividad y la reflexión (Domínguez, 2002).

#### **5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN**

Esta innovación docente se ha desarrollado al amparo de un proyecto titulado “Redes de colaboración Escuela-Universidad a través de los Proyectos de Trabajo”, en segundo curso de Magisterio de Educación Infantil. La titulación mencionada se encuentra en Experiencia Piloto para la aplicación de los créditos ECTS (European Credit Transfer System) y, por tanto, ha puesto en marcha distintas iniciativas de cambio entre las que destacamos el diseño y elaboración de las Guías Docentes, la fijación de competencias profesionales y la implementación de actividades académicamente dirigidas. Es en este contexto en el que se desarrolla la experiencia que presentamos.

##### **5.1. Participantes**

Han intervenido dieciséis maestras de Educación Infantil pertenecientes a doce centros públicos y concertados de Córdoba capital y provincia, trescientos veinte niños y niñas de esta etapa, siete profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

(España), ochenta y cinco estudiantes de Magisterio y dos asesoras del CEP “Luisa Revuelta”. En total han participado cuatrocientas treinta personas.

## 5.2. Objetivos de la experiencia

- Construir redes de colaboración Escuela-Universidad que permitan incrementar la formación profesional docente de todos los implicados.
- Ofrecer al alumnado de Magisterio la oportunidad de colaborar con maestras innovadoras y comprometidas con la mejora de la práctica.
- Mejorar el conocimiento y aplicación de los PT como metodología de investigación en las aulas infantiles.
- Facilitar a las maestras de Infantil una interacción con alumnado y profesorado universitario que ayude a su desarrollo profesional.
- Intensificar los cauces de comunicación entre la formación inicial y continua en el ámbito de la innovación docente en Educación Infantil.
- Mejorar el conocimiento del profesorado universitario de las realidades y contextos escolares infantiles.

## 5.3. Fases del proceso

Las fases más significativas que hemos recorrido en esta experiencia, la cual se ha extendido desde marzo hasta mayo, son:

**5.3.1. Visita al aula universitaria de una de las maestras participantes,** la cual posee una trayectoria amplia de innovación trabajando con PT. El desarrollo del Seminario “*Los Proyectos de Trabajo, otra forma de vivir la escuela*”, junto con la lectura del libro de Domínguez (2003), supone el primer contacto del alumnado con este método de aprendizaje y, junto con los aprendizajes adquiridos en la asignatura de Didáctica General, les aporta un bagaje teórico suficiente para implicarse en la aplicación práctica de un PT.

**5.3.2. Reunión con las maestras de Infantil seleccionadas para participar en el proyecto, las asesoras, el profesorado universitario y el alumnado universitario.** La gestión académica del

aula universitaria se apoya en una estructura cooperativa de aprendizaje y se organiza mediante equipos de trabajo de tres o cuatro miembros como máximo. Cada uno de los equipos irá a un aula infantil y desarrollará un PT sobre una temática específica negociada con los niños y niñas y con la maestra de Infantil. Para ello, se realiza una adscripción al azar de cada uno de los grupos en los que se divide el alumnado de la asignatura de Didáctica General a una de las dieciséis maestras de Infantil que son seleccionadas, tras participar en un curso de formación permanente sobre esta temática. Cada grupo se reúne con la maestra asignada para intercambiar información sobre el contexto del centro, el tipo de alumnado, la dinámica de aula, el proceso formativo que están desarrollando, y como cometido prioritario se aborda la selección del tema sobre el que se desarrollará el PT.

Dadas las limitaciones temporales de esta innovación, y teniendo en cuenta la importancia crucial de la implicación de los niños y niñas de Infantil en la elección del tema de su PT, con carácter previo se le indica a las maestras seleccionadas en esta experiencia que realicen una serie de indagaciones, asambleas y recogida de información sobre las temáticas en las que pudiera estar interesado su alumnado. Simultáneamente, en el aula universitaria, también se le pide a cada grupo de estudiantes que piense diferentes propuestas de temas de PT para sugerírselos a las maestras. En esta sesión se produce un intercambio de las temáticas propuestas por ambos colectivos llegándose, de forma consensuada, a la elección de un contenido que será el eje central del proceso de investigación de cada PT. Las temáticas son muy diversas en las dieciséis aulas infantiles, abordando temas como: La Edad Media, Los dragones, El Sol, Los Volcanes, Las aves, El río Guadalquivir, El Circo...

**5.3.3. Primera sesión de trabajo en los centros infantiles.** El alumnado universitario, organizado en grupos, acude a desarrollar su proyecto correspondiente en las aulas de los niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los 4 y 6 años. La primera sesión se dedica a recoger las ideas iniciales e hipótesis provisionales que los niños poseen respecto al tema del PT seleccionado, las cuales son expresadas en la asamblea y mediante dibujos. En esta jornada también se solicita a las familias su contribución en el proceso de aprendizaje iniciado por sus hijos e hijas

mediante la aportación de diferentes fuentes documentales (noticias de Internet, revistas, libros, imágenes, objetos, materiales diversos) que puedan ampliar el conocimiento y la experiencia sobre la temática de cada proyecto. Igualmente, se solicita su colaboración si, por el ámbito profesional en el que se encuentran o por sus experiencias previas, tienen algo que aportar al tema de investigación del PT. Supone la concreción de la puesta en marcha de un proceso de aprendizaje que traspasa las paredes del aula y se apoya en el saber de los diferentes miembros de la comunidad. Esta solicitud de colaboración se materializa mediante el envío de una carta escrita por los niños y niñas iniciándose, de este modo, la primera fase del proyecto dedicada a la recopilación de documentación.

La transcripción de las asambleas, así como los dibujos recogidos constituyen las evidencias que son analizadas de forma colaborativa por cada uno de los grupos universitarios en las clases de Didáctica General. El análisis de las ideas previas expresadas por los niños y niñas de Infantil en la asamblea, y transcrita por los estudiantes universitarios, constituye el punto de partida sobre el que se diseñan las hipótesis provisionales que habrá que refutar o verificar en el proceso de indagación posterior.

Para ello, el aula universitaria se convierte en un 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 establece un diálogo en el que participan todos los estudiantes universitarios, y cada equipo va exponiendo sus experiencias y comentando las anotaciones recogidas en su diario de investigación. Durante la semana, que es el tiempo establecido entre una sesión y otra, el alumnado universitario y las maestras están 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 van suministrando las familias. Esta planificación es consensuada con la profesora de Didáctica General y recoge las actividades más relevantes que se desarrollarán en la siguiente sesión en los centros. Por su parte, en las aulas infantiles se continúan desarrollando actividades relacionadas con el PT y diseñadas de forma compartida entre las maestras y el alumnado. De este modo, no se interrumpe la secuencia de

aprendizaje iniciada con la presencia de los estudiantes de Magisterio.

**5.3.4. Segunda sesión de trabajo en los centros infantiles.** La segunda sesión se dedica a realizar diferentes actividades y experiencias que van dando 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 familias. Es una sesión muy intensa donde se desarrolla la fase de producción de los PT.

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

**5.3.5. Tercera sesión de trabajo en los centros infantiles.** Esta última sesión en las aulas infantiles se dedica 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... sirven para conocer el nivel de conocimientos que han adquirido los pequeños, y para compartir los resultados obtenidos con las familias y con diferentes agentes de la comunidad educativa.

**5.3.6. La última sesión del proyecto se celebra en el CEP,** y asisten todas las maestras participantes, dos representantes del alumnado universitario, las dos asesoras de formación permanente implicadas y tres profesoras universitarias. Se organiza un grupo focal, en el que se analizan las limitaciones y fortalezas del proyecto. Además, se plantea la posibilidad de continuar con la experiencia en cursos venideros, mostrándose todos los colectivos de acuerdo con esta propuesta.

## **6. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN**

### **6.1. Diseño de investigación**

Debido a la extensión limitada de este trabajo mostramos sólo los resultados referidos a la autopercepción que tiene el alumnado

universitario y la percepción de las maestras de las Escuelas Infantiles respecto a la utilidad de la experiencia de innovación para incrementar los aprendizajes y competencias profesionales del alumnado universitario. Presentamos un estudio cuasi-experimental al no poder controlar todas las variables y trabajar con una muestra natural o intacta. Este enfoque de investigación propuesto por Campbell y Stanley (1996) nos permite resolver problemas de índole práctica propios de ámbitos aplicados, como es el caso que nos ocupa.

Se trata de un estudio descriptivo y de contraste de hipótesis, en el que se contrastan las medias de las percepciones expresadas por maestras y estudiantes universitarios, respecto a los distintos ítems que integran la escala referidos a la adquisición de competencias profesionales por parte de estos últimos. Complementamos estos datos con un análisis de contenido del material textual incluido en el apartado de observaciones que se incluye en la mencionada escala.

## **6.2. Hipótesis exploratorias**

- ¿Qué utilidad le atribuye el alumnado universitario a la participación en la Red de Colaboración Escuela-Universidad para la adquisición de sus competencias profesionales?

- ¿Qué competencias consideran las maestras de infantil que adquieren los estudiantes universitarios al participar en la Red de Colaboración Escuela-Universidad?

- ¿Qué modificaciones se deben introducir para mejorar la Red de Colaboración Escuela-Universidad?

## **6.3. Instrumentos**

Para analizar el nivel de adquisición de las competencias profesionales, se diseñan “ad hoc” dos Escalas Likert numéricas con cinco opciones de respuesta, en la que 1 significa nada; 2 poco; 3 normal, 4 bastante y 5 mucho.

Cada una de ellas está integrada por 18 ítems y un apartado abierto de observaciones que ofrece la posibilidad de incluir sugerencias de mejora sobre la experiencia. Ambas se dirigen a unos destinatarios diferentes: una al alumnado universitario y otra a las maestras de infantil. El

contenido de los ítems es el mismo, y solo cambia el estilo de redacción para ajustarse al colectivo al que se dirige. La Escala Likert cumplimentada por las maestras ha sido utilizada como informe de evaluación del alumnado en los centros. La escala respondida por los estudiantes de Magisterio ha servido como autoevaluación del alumnado, mostrando los aprendizajes que, desde su percepción, han alcanzado mediante su participación en la Red de Colaboración Escuela-Universidad.

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

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

El análisis de la consistencia interna, para contrastar la fiabilidad de la escala, se ha realizado a través del Alpha de Cronbach (0,79). Teniendo en cuenta la puntuación obtenida podemos afirmar que la escala evaluada arroja unos niveles de consistencia interna elevados, lo cual nos lleva a considerar como aceptable su índice de fiabilidad.

## **6.4. Análisis de datos**

El estudio estadístico de los datos obtenidos se realiza a través de un análisis descriptivo mediante medidas de tendencia central y de dispersión de las variables. Éste nos servirá para conocer la valoración que los estudiantes y las maestras de Infantil hacen del grado de adquisición, por parte del alumnado, de las competencias profesionales incluidas en la escala. Hemos utilizado como prueba de contraste de hipótesis sobre igualdad de medias la prueba T para muestras relacionadas. Esta prueba nos ha



permitido conocer la diferencia en la valoración de la adquisición de competencias y verificar si existe diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de dominio percibido por los propios estudiantes y el percibido por sus maestras tutoras en los centros. Se ha considerado estadísticamente significativo un valor de  $p < 0,05$ .

La información ha sido procesada a través del paquete estadístico SPSS v.18 para Windows.

Para realizar el estudio cualitativo referido a las cuestiones abiertas que se incluyen en la Escala Likert, utilizamos la técnica de análisis de contenido, considerada como una técnica interpretativa empleada para analizar material narrativo mediante la identificación de unidades de análisis que nos ayuden a conocer su significado. Como indica Bardin (2002: 5) “la finalidad analítica primordial que resuelven las técnicas de análisis de contenido, es la

identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan el sentido a todo relato comunicativo”. Para ello, hemos establecido dos tipos de unidades de análisis, unas de carácter más amplio, denominadas dimensiones, en las que se identifican las temáticas genéricas expresadas por los participantes, y otras de carácter más micro, vinculadas a las primeras, en las que se concretan aspectos específicos y matices de cada dimensión.

### 6.5. Resultados

Presentamos una tabla de comparación de medias estadísticas que corresponden a la valoración de la percepción de adquisición de las distintas competencias, con las medias comparadas entre la autoevaluación de los estudiantes (color más claro) y la evaluación de estos realizadas por las maestras tutoras en los centros (color más oscuro).

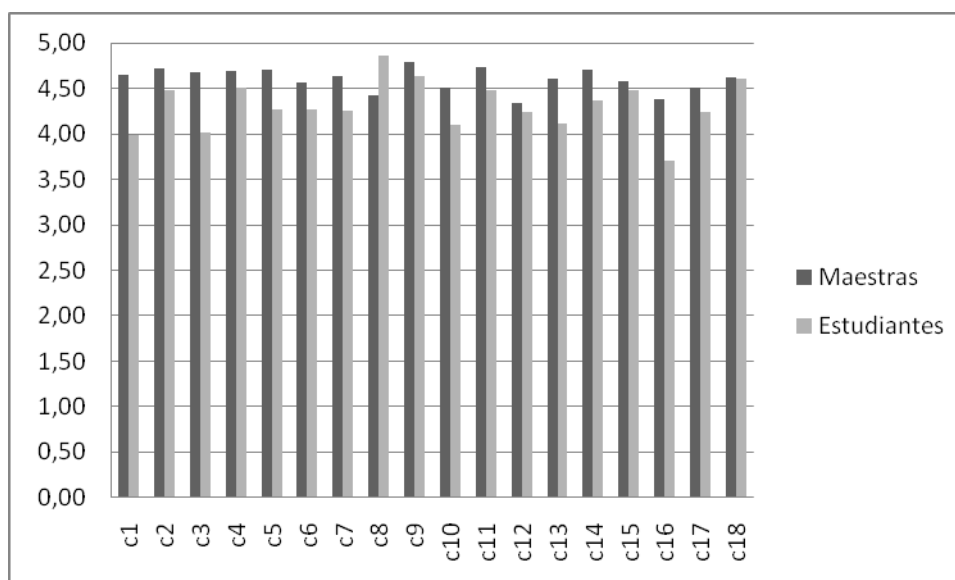


Gráfico 1. Medias estadísticas de la autoevaluación del alumnado y la valoración de las maestras del nivel de adquisición de las competencias profesionales de los estudiantes

- c1 Planificar correctamente las actividades
- c2 Colaborar con el resto de componentes del grupo
- c3 Recoger adecuadamente las ideas y propuestas de los niños y niñas
- c4 Plantear actividades creativas y motivadoras
- c5 Facilitar la participación del alumnado
- c6 Propiciar la exploración e investigación del alumnado
- c7 Ayudar a que el alumnado aprenda
- c8 Ajustarme a las capacidades infantiles
- c9 Aportar materiales y recursos educativos
- c10 Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado
- c11 Comunicarme correctamente con el alumnado
- c12 Responder con eficacia a situaciones imprevistas
- c13 Observar y evaluar adecuadamente a los niños y niñas
- c14 Facilitar un clima de convivencia adecuado
- c15 Tener iniciativa propia y realizar propuestas personales
- c16 Facilitar la participación de las familias
- c17 Conocer el método de Proyectos de Trabajo
- c18 En general, me ha ayudado a mejorar mis competencias profesionales como futuro maestro/a

Los datos nos muestran, en primer lugar, que tanto las maestras como el alumnado perciben un nivel elevado de dominio de las competencias objeto de análisis (con una media superior a 4 en la gran mayoría de los casos). Además, tanto el Gráfico 1 como la Tabla 1 nos permiten observar cómo, en general, la evaluación de alumnos y profesores es bastante coincidente, siendo en todos los ítems (menos en el c8) más alta la valoración media de la tutora que la del propio estudiante universitario.

Las competencias que son percibidas por los estudiantes como las que han adquirido en mayor medida son la c8 ( $\mu=4,87$ ), c9 ( $\mu=4,74$ ), c18 ( $\mu=4,60$ ), c4 ( $\mu=4,51$ ), c11, c15 y c2 con igual puntuación media ( $\mu=4,49$ ). Están referidas a la necesidad de adaptarse a las capacidades infantiles, aportar materiales y recursos educativos, comunicarse correctamente con los niños y niñas de infantil, tener iniciativas propias y realizar propuestas personales y colaborar con el resto de compañeros del grupo. Paradójicamente, el alumnado no obtiene, como cabría esperar, la puntuación más elevada en el ítem 17, referido al conocimiento de los PT.

Por otro lado, las competencias consideradas como menos adquiridas por los estudiantes son la c16 ( $\mu=4,87$ ), c1 ( $\mu=3,99$ ), c3 ( $\mu=4,01$ ), c10 ( $\mu=4,10$ ), y c13 ( $\mu=4,12$ ), las cuales se relacionan con la participación de las familias, la planificación de las actividades, la recogida de ideas y propuestas de los niños y niñas, el respeto

a los diferentes ritmos de aprendizaje y la observación y evaluación de los pequeños.

Respecto a las competencias que son percibidas por las maestras como más dominadas por parte de los estudiantes destacan la c9 ( $\mu=4,79$ ), c11 ( $\mu=4,74$ ), c2 ( $\mu=4,72$ ), c14 y c5 con igual puntuación ( $\mu=4,71$ ). Las maestras, coincidiendo con los estudiantes, consideran que éstos han aprendido a aportar materiales y recursos educativos y a comunicarse con los niños. Destacan también como aprendizajes relevantes el facilitar un clima de convivencia adecuado, y la participación de los niños.

Se percibe una elevada discrepancia con el alumnado en la valoración de los aprendizajes referidos a la planificación, a la recogida de ideas previas de los niños y niñas, al fomento de su participación y de la de sus familias y a su adecuada observación y evaluación. Como puede apreciarse en la Tabla 1, son mayoría estas competencias en las que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las puntuaciones otorgadas por las maestras y las propias del alumnado. También es claramente superior la valoración de la maestras en relación con la de los alumnos en la competencia de ayudar al alumnado a aprender, de propiciar que exploren e investiguen, de respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje, de comunicarse correctamente con ellos y de facilitarles un clima de convivencia adecuado.

Competencias Profesionales	Estadísticos de muestras relacionadas		Prueba de muestras relacionadas		
	Media Evaluación maestras	Media autoevaluación del alumnado	Diferencias relacionadas Media	T	Sig. (bilat.)
	<b>c1</b> Planificar correctamente las actividades	4,65	3,99	,66176	6,367
<b>c2</b> Colaborar con el resto de componentes del grupo	4,72	4,49	,23529	2,241	,028
<b>c3</b> Recoger adecuadamente las ideas y propuestas de los niños y niñas	4,68	4,01	,66176	6,794	,000
<b>c4</b> Plantear actividades creativas y motivadoras	4,69	4,51	,17647	1,841	,070
<b>c5</b> Facilitar la participación del alumnado	4,71	4,26	,44118	4,100	,000
<b>c6</b> Propiciar la exploración e investigación del alumnado	4,56	4,26	,29412	2,604	,011
<b>c7</b> Ayudar a que el alumnado aprenda	4,63	4,25	,38235	2,921	,005
<b>c8</b> Ajustarme a las capacidades infantiles	4,43	4,87	-,44118	-,735	,465
<b>c9</b> Aportar materiales y recursos educativos	4,79	4,63	,16176	1,840	,070
<b>c10</b> Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado	4,51	4,10	,41176	3,409	,001
<b>c11</b> Comunicarme correctamente con el alumnado	4,74	4,49	,25000	2,369	,021
<b>c12</b> Responder con eficacia a situaciones imprevistas	4,34	4,24	,10294	,910	,366
<b>c13</b> Observar y evaluar adecuadamente a los niños y niñas	4,60	4,12	,48529	4,587	,000
<b>c14</b> Facilitar un clima de convivencia adecuado	4,71	4,37	,33824	3,322	,001
<b>c15</b> Tener iniciativa propia y realizar propuestas personales	4,57	4,49	,08824	,948	,347
<b>c16</b> Facilitar la participación de las familias	4,38	3,71	,67647	4,592	,000
<b>c17</b> Conocer el método de Proyectos de Trabajo	4,51	4,24	,27941	1,801	,076
<b>c18</b> En general, me ha ayudado a mejorar mis competencias profesionales como futuro maestro/a	4,62	4,60	,01471	,134	,894

Tabla 1. Contraste de medias de la evaluación de las maestras y autoevaluación del alumnado en la adquisición de competencias profesionales

Las competencias que señalan las maestras que los universitarios dominan menos, aunque siempre consideradas en puntuaciones superiores a 4, son: la competencia c12 ( $\mu=4,34$ ), c16 ( $\mu=4,38$ ), c8 ( $\mu=4,43$ ), c17 y c10 con igual puntuación ( $\mu=4,51$ ). Incluyen aprendizajes referidos al ajuste a las capacidades infantiles, la respuesta eficaz a situaciones imprevistas, facilitar la participación de las familias y respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.

El ítem 18, que pregunta por la mejora global de aprendizajes para los futuros maestros, obtiene una puntuación elevada y muy similar entre las maestras y el alumnado universitario ( $\mu=4,62$  y  $\mu=4,60$  respectivamente)

El análisis del contenido de las respuestas abiertas emitidas en el apartado de observaciones de la escala ha sido categorizado y codificado, utilizando el acuerdo interjueces para fijar el sistema definitivo que presentamos en la Tabla 2.

Dimensiones	Categorías	Colectivo	Frecuencias
1. Reorganización del tiempo	1.1. Más sesiones	Alumnado universitario y maestras	57,7% (26)
	1.2. Sesiones continuadas		
2. Selección de centros y maestras	2.1. Tener experiencia con PT	Alumnado universitario	26,6% (11)
3. Respetar intereses de los niños	3.1. Elección del tema por los niños	Alumnado universitario	8,8% (4)
4. Diseño y desarrollo de los PT	4.1. Encuentro previo estudiantes y niños	Maestras	6,6% (3)
	4.2. Actividades por escrito		
5. Evaluación	5.1. Grupal	Maestras	4,5% (1)

Tabla 2: Categorización de las observaciones de las maestras y el alumnado universitario

En relación con las posibles modificaciones para incorporar en esta experiencia, tanto el alumnado como las maestras, han coincidido en señalar que ha de reorganizarse la distribución

temporal, tanto a nivel cuantitativo (más sesiones), como a nivel cualitativo (sesiones consecutivas y no alternas).

*“Creo que la actividad se debería realizar durante un mayor número de días, siendo estos consecutivos (A41)”.*

*“El tiempo es insuficiente y, sobre todo, debiera ser en días continuados y no alternos (M7)”.*

En las propuestas sugeridas por el alumnado participante también se manifiesta la necesidad de reflexionar sobre el perfil de las maestras que participan, las cuales han de poseer una trayectoria considerable en la aplicación de PT. Se han de revisar los criterios de selección, incluyendo además de la experiencia con PT, la concepción de este método que poseen las docentes, puesto que a veces nombramos con el mismo término realidades dispares. Un alumno lo expresa del siguiente modo:

*“Esta experiencia ha sido satisfactoria, pero considero que en el colegio al que hemos ido, no se trabaja mediante Proyectos de Trabajo tal y como nos lo han explicado a nosotras en clase. Pienso esto debido a que lo que hemos hecho ha sido reforzar la unidad didáctica que estaban trabajando en clase “Egipto” y ninguna de las ideas y dudas han surgido de los niños, porque el tema ya se les había explicado con anterioridad (A35)”.*

En algunos casos, y relacionada con la apreciación anterior, los estudiantes no han percibido una atención adecuada a las

motivaciones e intereses del alumnado para definir e iniciar los PT:

*“(…) creo que aún faltan cosas por mejorar ya que, más que un Proyecto de Trabajo, en muchas ocasiones he podido comprobar que se les obligaba a los niños a realizar una actividad en concreto. Un Proyecto de Trabajo surge de los niños, no de la iniciativa del profesor (A29)”.*

Se aprecian roles profesionales contradictorios, coexistiendo docentes que no tutorizan al alumnado universitario ni lo asesoran manteniéndose como meras observadoras, con

otras profesionales cuyas decisiones “fagocitan” las intervenciones de los universitarios. Retomamos las palabras de varias alumnas:

*“(…) que la participación de las maestras debería ser más activa y no dejar que nosotros propongamos todas las actividades, pues son ellas las que pasan más tiempo con ellos (los niños). Necesitamos más colaboración por parte de las maestras” (A28).*

*“Como propuesta, creo una ventaja para las alumnas que realicen el proyecto de trabajo que trabajaran solas con los alumnos ya que, en muchas ocasiones, la maestra contradecía nuestras propuestas y no nos dejaba innovar (A45)”.*

Finalmente, las sugerencias ofrecidas por las maestras participantes se orientan prioritariamente al proceso de planificación previo a la acción en el aula. Estiman necesario un acercamiento inicial, por parte del alumnado universitario, al centro escolar así como al grupo

de niños y niñas con los que llevarán a cabo su proyecto. Por otro lado, también plantean dedicar más tiempo a la tarea de coordinación en el diseño de las actividades que se desarrollarán en el aula.

## 7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Volviendo la mirada a las preguntas que nos servían para guiar nuestra exploración, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos afirmar que la utilidad que el alumnado universitario atribuye a la participación en la Red de Colaboración Escuela-Universidad para la adquisición de competencias profesionales es alta. La experiencia de innovación de la Red de Colaboración Escuela-Universidad genera, según la percepción del alumnado universitario y de las maestras tutoras de las aulas infantiles donde se aplican los PT, un nivel elevado de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales docentes establecidas para la etapa de infantil. En este sentido, se confirman las premisas teóricas de partida que defienden la necesidad de incrementar la conexión con los escenarios formativos prácticos durante la formación inicial de los futuros docentes para alcanzar un adecuado conocimiento práctico o experiencial docente (Noffke, 2008).

Los aprendizajes más intensos, en opinión de los estudiantes, se sitúan en las competencias vinculadas a las destrezas relacionales que han adquirido en su trato con los niños y que les han permitido ajustarse a sus capacidades, tratarlos y comunicarse adecuadamente con ellos, realizar aportaciones personales y colaborar con sus compañeros de grupo. Se confirma el carácter interactivo y relacional del hecho educativo que, como defiende Contreras (2010), es una actividad subjetiva determinada no sólo por lo que se sabe, sino por lo que se es, acercándonos desde esta concepción a la imbricación entre saber y experiencia trabajada por diversos autores como Diótima (2002) y Jedlowski (2008).

Por otra parte, el alumnado universitario valora como aprendizajes menos alcanzados los vinculados a la individualización o ajuste a las capacidades personales de los niños y la participación de las familias en el proceso de aprendizaje. Hemos de considerar que tanto el conocimiento de las capacidades psicológicas infantiles, como la atención a la diversidad y diferencia de saberes, intereses, motivaciones y necesidades en Educación Infantil requieren la puesta en marcha de acciones de intervención inclusivas que satisfagan simultáneamente situaciones muy diversas. El dominio de un conocimiento práctico que se ajuste y responda a demandas tan dispersas es uno de los retos

profesionales más complejos de esta etapa educativa. Sólo con la experiencia y las buenas prácticas se van conquistando, paulatinamente, unos esquemas de acción flexibles, permeables, improvisados y ajustados a la idiosincrasia de cada momento. Para incrementar la participación de las familias en el aula se necesitan unas relaciones más estables y continuadas en el tiempo. El alumnado universitario, en este sentido, más que desarrollar estrategias de implicación familiar, debido a las limitaciones temporales, se ha ajustado a las relaciones previamente establecidas por las docentes.

La segunda cuestión que nos planteamos es la valoración que hacen las maestras de las competencias profesionales adquiridas por los universitarios durante su estancia en las aulas infantiles desarrollando un PT. La primera cuestión que nos reflejan los datos es que, sorprendentemente, las maestras consideran que el alumnado universitario ha adquirido las competencias en mayor medida de lo que expresan los propios estudiantes. De este dato podemos inferir que la actitud crítica del alumnado respecto a su autoevaluación es sólida, mostrando un posicionamiento ético respecto a sus avances y limitaciones.

Las competencias que señalan las maestras como más dominadas por el alumnado tienen que ver con la dimensión técnica de la tarea docente relacionada con la creación y aporte de materiales y recursos por parte del alumnado universitario. Esta percepción es congruente con el enfoque tecnocrático de la tarea docente, que intensifica la importancia de las destrezas y habilidades que debe poseer un maestro en el desempeño de su profesión. No nos identificamos con este posicionamiento, al considerar que la “sustancia primera de la práctica docente (...) depende de una disposición personal, de una formación y una ‘cultura personal’” (Contreras, 2010: 65).

El último interrogante al que tratamos de dar respuesta es a las posibles modificaciones que debieran ser incorporadas a esta experiencia de innovación para mejorarla. En este sentido, y considerando las aportaciones realizadas por los participantes en esta experiencia, debemos sortear las dificultades impuestas por la rigidez de los horarios y normas de las instituciones que intervenimos en esta red, las cuales afectan tanto al horario lectivo del alumnado universitario como a la disponibilidad de los centros infantiles.

Haremos un esfuerzo por diseñar conjuntamente un horario viable que facilite la continuidad de la secuencia de aprendizaje y de desarrollo de los PT.

En relación con la planificación del proyecto de innovación, la clarificación del rol de las maestras y del alumnado universitario en las aulas infantiles es uno de los cometidos que hay que seguir trabajando para mejorar la experiencia, al igual que el diseño de las actividades que se van a desarrollar en cada sesión, las cuales deberán ser registradas por escrito y compartidas con las maestras antes de su aplicación en el aula para tener la posibilidad de modificar los desajustes detectados.

Por último, hemos de replantearnos los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar para valorar la experiencia, reflexionando sobre la sugerencia de alguna docente en relación al carácter individual o grupal de las escalas utilizadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G. L. y Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28 (5), 12-21.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Blanco, F.J. y Latorre Medina, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- Borko, H. y Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. En D. Berlinier y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational Psychology* (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. En D. Berlinier y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational Psychology* (pp. 709-725). New York: MacMillan.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1996). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carter, K. y Anders, D. (1996). Program pedagogy. En F. B. Murria (Dir.), *The teacher educator's handbook –Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 557-592). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carter, K. y Doyle, W. (1995). Preconceptions in learning to teach. *Educational Forum*, 59 (2), 186-195.
- Carter, K. y Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. En J. Sikula, T. J. Buttery y E. Guyton (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.120-142). New York: MacMillan.
- Chard, S. (1998). *The project approach: Managing successful projects*. New York: Scholastic.
- Clark, A. (2006). Changing classroom practice to include the project approach. *Early Childhood Research & Practice*, 8 (2). Extraído el 12 de enero de 2011, de <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Reinventar la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 61-81.
- Cubero, R. (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa, *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 161-169.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.
- Diótima (2002). *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Domínguez, G. (2002). *Vivir la escuela. Desde una práctica reflexiva*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Domínguez, G. (2003). *Los proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Fernández Enguita, M. (2008). ¿Qué hay de nuevo bajo el sol? De las organizaciones y los grupos a las redes. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 12-19.
- Fernández Pérez, M. (1998). Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados. *V Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas*. Madrid, 10-13 de noviembre, 99-128.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gómez, E., Mérida, R. y González, E. (2010). Working Projects: A community learning experience between the school and the university, *International Technology, Education and Development Conference*. Valencia: INTED2010, 002557-002563.
- Hernández, F. (1996). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Jedlowski, P. (2008). *Il Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S. y Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 667-696.
- Jordán Sierra, J. A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.
- Jurrow, S. (2009). Cultivating Self in the Context of Transformative Professional Development, *Journal of Teacher Education*, 60, 277-290.
- Katz, L. y Chard, S. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Stamford, CT: Ablex Publishing.
- Liesa Orús, M. y Vived Conte, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 201-228.
- Mérida, R. (2000). La construcción del saber docente, una cuestión compleja. *Tavira, Revista de Ciencias de la Educación*, 17, 39-55.
- Mérida, R. (2007). Hacia la convergencia europea: Los proyectos de Trabajo en la docencia universitaria, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 13, 825-852. Extraído el 22 de noviembre de 2010, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?164>.
- Mollá, J.A. y Torres, M. (2003). ¿Qué queremos aprender? *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 20-23.
- Moral, A., Arrabal, J.M. y González, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria "Mediterráneo" de Córdoba. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 165-200.
- Noffke, S. E. (2008). Research Relevancy or Research for Change? *Educational Researcher*, 73 (7), 429-431.
- OECD (2003). Definition and Selection of Competencias (DeSeco): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Downloaded from: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/dese-co/dese-co\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/dese-co/dese-co_strategy_paper_final.pdf)
- Peck, C. A., Gallucci, C., Sloan T. y Lippincott, A. (2009). Organizational learning and program renewal in teacher education: A sociocultural theory of learning, innovation and change, *Educational Research Review*, 4 (1), 16-25.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Reinventar la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó: Barcelona.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): MCEP. Cooperación Educativa.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience, *Journal of Education for Teaching*, 23 (3), 263-275.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. (1996). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. *Kikirikí, Cooperación Educativa*, 39, 39-45.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research. A framework for reconsidering researcher-practitioner co-operation", *Educational Researcher*, 26 (7), 13-22.
- Zabala, A. (1993). Los ámbitos de intervención en la Educación Infantil y el enfoque globalizador. *Aula de Innovación*, 11, 15-18.