

EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO PROFESIONAL: CDP UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA NUEVA FORMACIÓN DEL MAESTRO EN EL MARCO DEL EEES

Robles Sastre, Esther¹, Caballero García, Presentación Ángeles²

1: Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación
Universidad Camilo José Cela
C/ Castillo de Alarcón, 49. Villafranca del Castillo. 28692 Madrid
e-mail: esrobles@ucjc.edu, web: <http://www.ucjc.edu>

2: Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación
Universidad Camilo José Cela
C/ Castillo de Alarcón, 49. Villafranca del Castillo. 28692 Madrid
e-mail: pcaballero@ucjc.edu, web: <http://www.ucjc.edu>

Resumen. *Los últimos avances en investigación consideran que una de las carencias básicas en la formación de los futuros maestros es la falta de implicación en el mundo laboral. La Universidad Camilo José Cela responde a este reto con un modelo integral para la formación en competencias denominado “Campus Didáctico Profesional”, que incluye la dimensión académica, práctica e investigadora del aprendizaje que los alumnos precisan para responder a las exigencias de su profesión. En el marco de la investigación en acción, intentamos demostrar que este modelo es viable en la práctica. Los datos que presentamos guardan relación con la fase final del estudio, desarrollada durante el curso académico 2008-2009, con estudiantes y profesores de la Titulación de Magisterio de Educación infantil, y profesores tutores y directores de centros educativos. Ampliamos el tiempo de estancia en el centro, propiciamos el desarrollo de materias académicas en el ámbito profesional. Empleamos cuestionarios como instrumentos básicos de medida y, como procedimiento de recogida de datos, la técnica de la espiral autorreflexiva de Carr y Kemmis (1988). Los resultados muestran la viabilidad del modelo y el grado de satisfacción de todos los implicados en la experiencia de integración del currículo universitario en el ámbito laboral.*

Palabras clave: Innovación educativa, Espacio Europeo de Educación Superior, currículo universitario, formación inicial del maestro, competencia profesional.

1. INTRODUCCIÓN

El modelo de organización, curricular y metodológico de la enseñanza tradicional en la universidad, ya no responde ni a las necesidades del profesor de hoy, ni a las nuevas exigencias de la sociedad. Anclado en estructuras rigurosas y estrictas, repetidas de generación en generación, el sistema actual es incapaz de dar respuesta al nuevo modelo de sociedad en proceso acelerado y permanente de evolución.

El punto de partida para la reforma que defiende el EEES será comprender las necesidades actuales y aventurarse a definir las del futuro. Hay que crear nuevos modelos al mismo ritmo que cambian las exigencias sociales.

En el plano pedagógico no se puede seguir enseñando con métodos de ayer a los hombres y mujeres de mañana. Se impone un cambio de paradigma. Enseñar a aprender y enseñar a hacer, deben ser los ejes del nuevo sistema. Por supuesto, haciendo uso de las tecnologías, no simplemente disponiendo de ellas como instrumentos, sino haciendo compatibles y complementarias, que no excluyentes, la enseñanza presencial y la virtual.

El aprendizaje ya no puede continuar siendo una etapa de la vida, sino un continuo a lo largo de la existencia: es una necesidad que debe estructurarse para que alcance a todos los individuos, a los que como finalidad última de la educación hay que acompañar para que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades potenciales.

Se puede y se debe mejorar la educación superior. Pero hay que atreverse a cambiar el paradigma tradicional obsoleto por otro que responda a las necesidades y exigencias de los estudiantes y de la sociedad en el siglo XXI (Segovia, 2009).

Los principios pedagógicos, metodológicos y de organización del EEES plantean para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos, un aumento de las enseñanzas prácticas en el currículum universitario, así como una mayor aproximación al mundo laboral, para alcanzar los objetivos de una formación realmente eficaz, completa y basada en competencias.

Este es el motivo que nos lleva a pensar en la conveniencia de organizar un nuevo currículum universitario que se pueda realizar parcial y gradualmente en el ámbito profesional, en nuestro caso, en el contexto escolar.

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una oportunidad de cambio, interesante y necesaria, para la Universidad española. La Convergencia Europea ha traído consigo una mayor flexibilización en la educación; una seria reestructuración de los trabajos del docente y del alumno desarrollados en la institución universitaria; y un cambio en la perspectiva educativa que toma como centro al profesor y la enseñanza, a otra que toma como eje para la acción al estudiante y su aprendizaje (Valcárcel y cols., 2003). El principal centro de interés no está tanto en los conocimientos sino en las competencias profesionales que adquieren los alumnos durante su formación universitaria.

Una de las carencias básicas en la formación de los futuros maestros es la falta de implicación en el mundo laboral y, por consiguiente, el deficiente conocimiento adquirido mediante la práctica. La Universidad Camilo José Cela está respondiendo a este reto con un modelo integral para la formación en competencias denominado “Campus Didáctico Profesional”, que incluye la dimensión académica, práctica e investigadora del aprendizaje que los alumnos precisan para responder a las exigencias de su profesión.

Intentamos demostrar que este modelo puede ser llevado a la práctica en las Titulaciones de Educación. Nos coordinamos con centros educativos, formamos a su profesorado, ampliamos el tiempo de estancia de nuestros alumnos en el centro, y propiciamos el desarrollo de materias académicas en el ámbito profesional. El presente trabajo recoge un resumen de los resultados más significativos.

2. MÉTODO

Utilizamos la metodología de la investigación-acción, propia de un enfoque crítico de la investigación educativa, para resolver nuestro problema de investigación y como técnica de recogida de información para el cambio y la mejora educativa, la espiral autorreflexiva propuesta por Carr y Kemmis (1988), mediante procesos sucesivos de reflexión-planificación-acción-evaluación, en cada una de las fases del estudio.

2.1. Participantes

La muestra de nuestro estudio estuvo formada por 7 profesores y 35 alumnos de primero, segundo y tercer cursos de la Titulación de Magisterio de Educación Infantil, 3 directores de centros educativos y 4 profesores tutores que participaron de manera voluntaria en nuestra experiencia de “Campus Didáctico Profesional” (CPD) y fueron elegidos mediante un muestreo no probabilístico intencional u opinático.

2.2. Instrumentos

Utilizamos cuatro cuestionarios de elaboración propia, con diferentes objetivos: dos de ellos (de 11 y 22 ítems, respectivamente) se administraron a los alumnos antes y después de la experiencia de CDP, con el fin de conocer sus opiniones respecto a cómo les ha influido en el desarrollo de sus competencias profesionales. Los otros dos cuestionarios, uno para profesores y tutores del Prácticum y otro para directores de centro educativo, se aplicaron una vez acabado el prácticum, y nos aportaron información relativa a sus opiniones sobre las aportaciones del CDP al centro educativo, a los alumnos en prácticas, a los alumnos del aula y a sus familias, y sus sugerencias de mejora y recomendaciones para cursos sucesivos.

2.3. Procedimiento de recogida de datos

La fase de CDP se llevó a cabo en tres centros privados de la Comunidad de Madrid, que aceptaron implicarse en la experiencia pedagógica. Con la colaboración de los

directores del centro y los coordinadores de ciclo, de acuerdo al perfil establecido, se seleccionaron 4 profesores formadores y 3 tutores de prácticum, y se les dio una formación específica en el modelo integral diseñado para la formación de los futuros maestros. Al comienzo del curso académico 2008-2009, se informó a los alumnos de lo que implicaba la experiencia para su formación. Resueltas las resistencias iniciales, aceptaron su participación en el proceso y nos dieron sus primeras impresiones, contestando a un cuestionario diseñado con este propósito. Entre los meses de febrero y mayo comenzó la fase esencial del CDP: la realización del Prácticum en los colegios y el desarrollo de 4 asignaturas más del currículum universitario del maestro de educación infantil, a las que se les dio un carácter modular. Finalizada la estancia en el centro educativo, se procedió a una nueva recogida de información, en la que recogimos los testimonios de todos los participantes (profesores, alumnos, tutores y directores de centro educativo) y evaluábamos los resultados de la experiencia. El período de conocimiento profesional por parte de los alumnos culminó con la defensa pública ante tribunal, de la experiencia vivida y las competencias adquiridas.

2.4. Análisis de datos

Calculamos medias y desviaciones típicas, totales y por grupo, para describir de manera general las opiniones de los alumnos respecto de las aportaciones del CPD a su formación como maestros.

La prueba H de Kruskal Wallis para k muestras independientes se realizó para analizar las expectativas de los tres grupos de alumnos (primero, segundo y tercer cursos) relacionadas con las competencias, antes de la realización de su periodo de prácticas.

Se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para comprobar las diferencias existentes entre las respuestas dadas por los alumnos en los periodos anterior y posterior a la realización del Prácticum.

Finalmente, para comprobar si existían diferencias significativas en los periodos anterior y posterior a las prácticas en los centros, entre los grupos de 1º, 2º y 3º, se utilizó, en primera instancia, la prueba H de Kruskal Wallis (H) para k muestras independientes y, con aquellas variables que resultaron significativas, se hicieron contrastes dos a dos mediante la U de Mann-Whitney, aplicando la corrección de Bonferroni (significación $.05/3=.017$) en todos los casos.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS, versión 18, aceptándose un nivel de confianza igual o superior al 95% y una probabilidad de error igual o inferior al 5%, dependiendo de los casos.

3. RESULTADOS

Cuando quisimos comprobar si existían diferencias por grupo (1º a 3º cursos) y por momento (antes y después de haberla vivido) respecto de las aportaciones del CDP a la formación de los alumnos, la prueba H de Kruskal Wallis para k muestras independientes sólo encontró diferencias significativas ($p \leq .05$) por grupo en la variable

SELECC. Los alumnos de segundo curso, seguidos de los de 1º y 3º cursos, fueron los que más valoran que los centros de prácticas deban seleccionarse en función de sus rasgos innovadores y de la calidad de su sistema educativo. Con respecto al resto de variables estudiadas, las opiniones fueron muy similares.

En cuanto al momento, la prueba H de Kruskal Wallis sólo encontró diferencias significativas ($p \leq .05$) en algunas variables. Después de la realización del periodo de prácticas en los centros, las valoraciones de las aportaciones del CDP a la formación de los alumnos, mejoraron respecto de los siguientes aspectos: “Considero una buena iniciativa el desarrollo de determinadas asignaturas, además del Prácticum, en el centro educativo”, “La cercanía del tutor y las reuniones de seguimiento potencian y mejoran las posibilidades de aprendizaje”, “El sistema de evaluación del Prácticum en el Sistema CDP, con reducción de Memoria y presentación oral favorece el aprendizaje individual y grupal y desarrolla habilidades de comunicación” y “Las orientaciones del tutor me han ayudado a un mejor aprovechamiento de mi periodo de prácticas”.

Cuando analizamos posibles diferencias por grupo y por momento, la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes no encontró diferencias significativas ($p \leq .05$) en las opiniones de los alumnos de 1º y de 2º y sí entre los grupos de 1º y 3º y los grupos de 2º y 3º. Las expectativas de los alumnos de 1º respecto del centro seleccionado y de las orientaciones del tutor, fueron cubiertas con mayor nivel de satisfacción que las de los alumnos de 3º. Mientras que las expectativas y el grado de satisfacción de los alumnos de 2º curso de Magisterio de Educación Infantil, fueron mayores a que las de los de 3º, en aspectos relacionados con: la selección del centro, la impartición de asignaturas académicas dentro de él o las orientaciones y el seguimiento del tutor durante el periodo de prácticas.

La percepción de los alumnos y del equipo docente respecto de las aportaciones del CDP a profesores y alumnos fue muy positiva. El nivel de satisfacción global adoptó un valor medio de 4.29 en una escala de 1-5, que supuso un valor muy cercano al máximo. Profesores y alumnos valoraron como puntos fuertes: la integración de los alumnos en el clima de trabajo del centro, la autonomía profesional que desarrollaron a lo largo de experiencia, el trabajo en equipo, la cercanía con el mentor y el apoyo por parte del centro, la mejora en el proceso de evaluación de los niños y la importancia de poder aplicar los conceptos teóricos en el ambiente laboral. Como puntos débiles destacaron los costes en aspectos organizativos del centro, como el horario, y los problemas de los alumnos con la asistencia a las clases impartidas en la Universidad.

Los directores también vivieron la experiencia de CDP como muy positiva y enriquecedora para alumnos de educación infantil y profesores en ejercicio. Los alumnos de Magisterio aportaron nuevas ideas y apoyaron al profesor en el aula (proyectos de investigación, tareas de lectoescritura, grafomotricidad,...). El CDP apenas afectó a aspectos organizativos (espacios, recursos materiales, horarios...) del centro porque estaba previsto desde el principio. Los coordinadores se identificaron de manera eficaz con el programa. Los profesores participaron en él muy gustosos. Los alumnos del aula se vieron apoyados en sus aprendizajes. Las familias vieron muy positiva la presencia de alumnos de la Universidad en el centro educativo y consideraron que era un rasgo de distinción para ambas instituciones. Un elemento de

mejora en el centro. Finalmente, todos coincidieron en resaltar, como sugerencias de mejora para el curso siguiente, la necesidad de aumentar el tiempo de estancia en el centro de los alumnos en formación.

4. CONCLUSIONES

En general, todos los profesores de nuestro estudio tienen información sobre el EEES y sus fundamentos esenciales y consideran necesario el cambio promovido por Bolonia. En su opinión, aumentará nuestra proyección al exterior y nos hará más competitivos, aunque tendrá más trascendencia si se forma adecuadamente al profesorado y se garantiza la continuidad de esta filosofía de trabajo desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior.

La mayor parte del profesorado universitario ha iniciado experiencias piloto en consonancia con los planteamientos del EEES, que tendrá que ir reajustando de acuerdo a criterios de mejora y calidad educativa. Necesitamos modelos que avalen nuestra práctica educativa y nos proporcionen señas de identidad que nos reafirmen como propuesta pedagógica y nos hagan más competitivos.

El Modelo Integral, desarrollado con nuestra filosofía de CDP, basada en la creación de equipo docente, en la reflexión-acción, en el trabajo cooperativo y la capacidad de construcción del aprendizaje por parte del alumno, así como la proyección del currículo a las demandas del mercado laboral, mediante la adquisición de competencias profesionales y la relación directa con la práctica real, se ajusta a las demandas de la convergencia europea, demuestra ser efectivo en las titulaciones de educación y tiene una buena proyección de futuro.

Transcurridos dos años de esta experiencia, el modelo integral CPD no sólo se ha convertido en una realidad en todos los estudios de Grado y Postgrado adscritos a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación, sino que se ha convertido en el eje y la seña de identidad de todos los planes de estudio que se generan en la Universidad en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Duarte, A., Guzmán, M.D., Infante, A., Pardo, A. y Pavón, I. (2005). Actitudes del profesorado universitario sobre la enseñanza virtual en el proceso de Convergencia Europea. Comunicación presentada al XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿Convergencia o reforma educativa?. Segovia, del 17-19 de febrero. Consultado el 8 de febrero de 2006, URL: <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m6comu6.doc>.

- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación en competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Consultado el 23 de noviembre de 2009. URL: [http://www.unizar.es/ice/rec-info/cursos35/Metodologiasactivas .pdf](http://www.unizar.es/ice/rec-info/cursos35/Metodologiasactivas.pdf)
- Gagné, E. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little Brown.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Martínez Mut, B., Fernández March, A., Gros, B. y Romaña Blay, T. (2005). El cambio de cultura docente en la universidad ante el espacio europeo de educación superior. En V. Esteban Chaparría. (Ed.). *El espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 95-163). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad* (6ª Ed.). Madrid: Ediciones La Revista de Occidente.
- Prats, J. (2008). Los sistemas educativos europeos: variedad de caminos para conseguir los mismos objetivos. En: M. A. Sancho Gargallo y M. de Esteban Villar. (Dir.) *Políticas educativas para la cohesión social*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Segovia Olmo, F. y Beltrán Llera, J. (1998). *El aula inteligente como nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Valcárcel, M (Coord.) y cols. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior (PROYECTO EA2003-0040)*. Resumen ejecutivo del proyecto realizado en Córdoba, el 17 de noviembre de 2003. Consultado el 9 de febrero de 2006, URL: [www.usal.es/webusal/Novedades/ noticias/bolonia/informe_final.pdf](http://www.usal.es/webusal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf)

Estas son algunas de las instrucciones finales:

- Los artículos deben ser remitidos electrónicamente, a través del sistema de envío de comunicaciones del Congreso, http://campusvirtual.uem.es/moodle_cyf/course/view.php?id=474 en el apartado *Envío de comunicaciones*.
- Los artículos deben ser escritos siguiendo las indicaciones de las plantillas disponibles en la plataforma para el envío de comunicaciones del congreso y en la página web del congreso www.uem.es/jiu.
- Los artículos finales deben ser convertidos a formato Portable Document Format (PDF) antes de ser remitidos al Congreso.
- Al menos uno de los autores debe registrarse y pagar su cuota de inscripción para que su artículo sea incluido en el Programa y las actas del Congreso.