

# SEGUIMIENTO INTERNO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN LUGAR DESDE EL QUE PARTIR, UN LUGAR HACIA EL QUE MIRAR

Carmen Andrés Vilorio  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

Desde el curso 2009/2010, la Facultad de Formación de Profesorado de la UAM puso en marcha el nuevo Grado en Educación Infantil. La Comisión de seguimiento de la titulación, rasgo nuevo de los Grados, permite el análisis del desarrollo del programa formativo. La elaboración de los Informes Anuales de Seguimiento de la titulación nos ha permitido obtener información para la mejora de la calidad de la titulación.

El objetivo de este trabajo es describir la estructura y el funcionamiento del sistema de garantía de calidad del Grado, ofrecer unas reflexiones sobre los logros alcanzados, las preocupaciones y las dificultades encontradas en los cuatro cursos de implantación de la titulación y "reabrir" el debate de la formación de los maestros que atienden a la primera infancia.

Consideramos que la calidad de la titulación se inserta en la organización del propio grado como un trabajo sistematizado y protocolizado de intercambio de información sobre los logros y las debilidades. Las mismas instituciones deben ser espacios de reflexión para la mejora continuada de la acción conjunta y cohesionada, en la línea de la investigación en acción.

## PALABRAS CLAVE

Formación profesorado - Educación Infantil - Planes de estudio - Calidad.

## ABSTRACT

From 2009/2010 course, the Faculty of Teacher Training UAM launched the new Degree in Early Childhood Education. The Monitoring Committee of the degree, new features in Grades, allows analysis of the development of the training program. The preparation of Annual Monitoring Reports titling information has allowed us to improve the quality of the degree

The aim of this paper is to describe the structure and functioning of the quality assurance system of Degree, offer some reflections on achievements, concerns and difficulties encountered in implementing the four courses of the degree and "reopen" the debate training of teachers who attend early childhood.

We consider the quality of the degree is inserted in the organization's own degree as a systematized and stipulated exchange of information on the achievements and weaknesses work. The same institutions should be seen as opportunities for thinking aimed at continuous improvement of joint and coordinated actions in the line of action research.

## KEYWORDS

Teacher Education - Early Childhood Education – Curricula - Quality.

## 1. INTRODUCCIÓN

Europa ha obligado a reorientar las políticas educativas y reformar sus sistemas de formación. Las conclusiones de las distintas cumbres Praga (2001), Lisboa (2002), Berlín (2003) o Bergen (2005) exponen claramente que los sistemas europeos de educación y formación necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad<sup>1</sup> del empleo. El término calidad se menciona por primera vez en la *Declaración de Bolonia* (1999) donde se hace referencia a la promoción de la cooperación europea en la garantía de la calidad. Para ello, se han ido fijando unos objetivos precisos para ir permitiendo mejorar la calidad de los sistemas universitarios.

Desde el Consejo Escolar del Estado (Informe 2012) se insiste en que alcanzar una mayor calidad en la educación debe ser considerado objetivo primordial, afirmando, así mismo, que la búsqueda de dicha calidad debe ser el motor de acción de todas las Administraciones educativas, no sólo a través de acciones puntuales y de tipo coyuntural, sino a través de una concepción de la educación como la mejor inversión de futuro que puede realizar la sociedad.

*“los países que mejores resultados obtienen en las evaluaciones internacionales se caracterizan por la importancia que conceden a la formación inicial de su profesorado. Esta modalidad de - formación para el servicio-que va precedida, por lo general, de un proceso de selección previo, se complementa con una formación en el servicio y, forma parte esencial del desarrollo profesional del profesorado y se orienta a mejorar, actualizar o desarrollar las competencias docentes y los conocimientos propios de la profesión, con el propósito último de incrementar la eficacia y la calidad de los aprendizajes de los alumnos” (Consejo Escolar de estado, 2012:272)*

Se entiende que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, constituye una herramienta esencial. El sistema universitario tiene que caracterizarse por unos niveles de calidad que permitan a la sociedad disponer de ciudadanos suficientemente formados.

Los profesores tienen un importante papel social (Arrillaga, 2007; Zabalza, 2011). Por ello la formación inicial resulta un problema ineludible, un reto para los países que pretendan proporcionar a la escuela amplia credibilidad y legitimación formativa. Sabemos que la sociedad actual requiere profesionales bien preparados y comprometidos. El interés se va a centrar en proporcionar instituciones y procesos educativos de calidad.

En nuestro sistema educativo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece que la formación de las personas es clave para el desarrollo de la sociedad del conocimiento ya que ha de ser capaz de mantener y mejorar la justicia social y los niveles de bienestar. Entre sus principios, se encuentran algunos referidos al conjunto de factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza: la cualificación y formación del profesorado y la evaluación del sistema educativo. El impulso de estos elementos está en la base de cualquier innovación escolar que se plantee, pero necesita, fundamentalmente, la mejora de la formación del

---

<sup>1</sup> Informe del Consejo “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación”. Bruselas, 14 de febrero de 2001 (16.02). Citado por Coba (2011), director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

profesorado porque constituye un punto crucial para adaptar los currículos escolares a las características de un mercado cada vez más diverso y exigente.

En cuanto al periodo de Educación Infantil, está adquiriendo un protagonismo histórico sin precedentes. Diferentes organismos nacionales e internacionales, así como, administraciones señalan la Educación Infantil como medida fundamental en las políticas relacionadas con la infancia; como no puede ser de otra manera, al interés por los servicios de educación infantil le sigue el debate por la formación de los profesionales que atienden a la primera infancia, un debate centrado en las necesidades formativas a nivel inicial y permanente, en los nuevos requerimientos de la tarea educativa y de la atención a la infancia.

Como lo reflejan diferentes estudios (Vega, 2005; Ancheta, 2007; Sánchez, 2009; Pérez Gómez, 2010; Mir y Ferrer, 2014), la formación de los maestros es un tema de preocupación. Instituciones, organismos, administraciones educativas así como investigadores y profesionales están cuestionando cuál debe ser el perfil del profesorado que atiende los servicios de Educación Infantil. La Educación Infantil es el pilar en el que se asienta el entramado del sistema educativo, una de las claves fundamentales de la sociedad. Por eso es de vital importancia la formación de las personas encargadas de la infancia: los maestros.

El interés y la trascendencia de la formación recaen en dos razones: una fundamental es que hoy las altas tasas de escolarización permiten afirmar que la EI es el principal recurso de atención a la infancia y, otra, la educación y los servicios de atención durante la primera infancia condicionan el desarrollo (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

*“es precisamente el gran avance de áreas de conocimiento como, por ejemplo, las neurociencias, la psicología del desarrollo y del aprendizaje, la pedagogía y la sociología lo que convierte en imprescindible poner al frente de esta etapa educativa a profesionales con una sólida formación en estos ámbitos del saber. Al mismo tiempo, es esta necesidad de una mayor profesionalización la que nos lleva a poner de manifiesto la insuficiencia de una atención a las niñas y niños en estas edades llevada a cabo por personas sin una sólida preparación”* (Albertin y Zufiaurre, 2006:18)

En esta realidad, surge una nueva forma de comprender la formación y un nuevo perfil de los docentes en relación con los cambios sociales, culturales y tecnológicos actuales. Esto requiere un cambio sustancial en los programas, métodos e instituciones.

En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de sus alumnos (Pérez Gómez, 2010).

Para hacer frente a este desafío es preciso dotar de competencias culturales, pedagógicas y didácticas a los futuros docentes de la enseñanza: las competencias teóricas (lo que se debe “saber”), las competencias operativas (el “buen hacer”) y las competencias de interacción (“saber interactuar”) (Mir y Ferrer, 2014). Y de acuerdo con Zabalza y Zabalza (2011), los docentes, además de desarrollar competencias, deben conocerse bien como personas y ser conscientes de los puntos fuertes y débiles que cada uno

posee en relación al trabajo educativo con niños pequeños. De ahí que esta realidad y este nuevo perfil exijan una actualización y una adecuada formación y preparación profesional de los maestros.

Partiendo de esta realidad podemos preguntarnos ¿se habrán cambiado los planes, pero se sigue haciendo lo mismo?, ¿el nuevo modelo de formación favorece la adquisición de competencias profesionales?, ¿hay una formación adaptada a las necesidades sociales? Como el viejo refrán depende del “color del cristal con que se mire”. Los pasos que se han dado, que nadie duda, han sido pasos de gigante en algunos aspectos y pasos de enanos en otros. Por ello, para intentar “medir la longitud de estos pasos”, para evitar la parcialidad de nuestra propia mirada, son preguntas que colocamos sobre la mesa. Algunas las queremos abordar en este trabajo con nuestra práctica reflexiva y crítica. Generar una práctica comprometida con la transformación y mejora de la profesión del maestro en Educación Infantil es nuestra responsabilidad, al margen de los recursos organizativos que facilitan el seguimiento de la titulación.

## **2. EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE, EL CAMINO RECORRIDO**

A partir de 1990 todos los países europeos iniciaron un proceso de reformas considerable dentro de la profesión docente (EURYDICE, 1997). Así se han planteado cambios que han afectado a distintos ámbitos, incluidos los requisitos de admisión, estructura, duración, nivel de la formación, contenido de los cursos, autonomía institucional, formación profesional y niveles de calidad. De este modo, los centros de formación inicial del profesorado consiguieron una mayor autonomía para definir el currículo, autonomía que, por otra parte, estuvo con frecuencia acompañada de nuevos marcos jurídicos para establecer o garantizar el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales de calidad y la necesidad de transparencia y rendición de cuentas.

*“la conjugación de la autonomía universitaria con la responsabilidad social halla en la evaluación de la calidad el medio más adecuado para equilibrar y armonizar este binomio” (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril)*

Esta autonomía ha generado preocupación por garantizar la calidad de los programas de formación. A través de una intervención educativa de calidad se busca garantizar un acceso universal de las nuevas generaciones a un proceso de formación intelectual y moral que promueva la realización personal y responda a las demandas de la sociedad contemporánea. (OCDE, 2010).

Se pretende, así, ofrecer un sistema educativo europeo de calidad que fomente el crecimiento económico de Europa, su competitividad internacional y la movilidad de sus ciudadanos a través de la educación y la formación continuada. (EURYDICE, 2005). Se reconoce como uno de los objetivos de los sistemas educativos *“mejorar la educación y la formación de profesores y formadores”* (Consejo Europeo de Barcelona, 2002).

El Espacio Europeo de Educación Superior se organiza en torno a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, orientándose hacia la consecución de objetivos estratégicos, tales como la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comparable, el aseguramiento de la calidad, la

estructuración de los estudios universitarios en dos niveles (grado y postgrado) y la implantación del *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos* (Créditos ECTS).

En España, las instituciones y los programas para la formación inicial universitaria de los maestros se han visto especialmente afectados por los actuales procesos de reforma de la educación superior. Por un lado, han desaparecido las diplomaturas de Magisterio de tres años que se han transformado en un Grado (4 años) de 240 ECTS (*European Credit Transfer System*) de educación infantil (0-6 años) (ANECA, 2004)

Una breve revisión sobre la consideración que ha tenido la educación infantil, en general, y la formación de maestros de educación infantil, en particular, regulada por el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, en atención a las demandas de la LOGSE, incluye por primera vez la especialidad de Magisterio en Educación Infantil. Pero si bien legitimó la existencia de tal especialidad, contribuyó a la ruptura de dos niveles: educador y maestro. Esta jerarquía académica supone la antesala de una jerarquía laboral, materializada en el abaratamiento del empleo en la educación de los primeros años (Sánchez Blanco, 2000), además de las carencias formativas que implica.

Siguiendo el desarrollo normativo, en España se ha hecho un esfuerzo por dotar de carácter educativo a los dos ciclos, a pesar de la indeterminación normativa actual del primer ciclo al no elaborar normativa de mínimos la Administración Educativa. Aunque hay un sistema único de formación académica, el tramo 0-3 es asumido por educadores sin titulación universitaria (y aunque en ocasiones los maestros atiendan el ciclo 0-3, laboralmente tienen un convenio equivalente al de un educador).

La organización de la EI en diferentes modalidades deriva en sendas diferencias en cuanto a perfiles profesionales (Ancheta, 2007, Egido, 2010<sup>2</sup>;) siendo una de las características de los sistemas de Educación infantil y de formación del profesorado Europeo.

Según datos del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia correspondientes al curso 2002/2003, las titulaciones de Magisterio son, en términos absolutos, las de mayor oferta, demanda y matrícula del total de 112 diplomaturas y licenciaturas impartidas en las Universidades Españolas.

La UNESCO<sup>3</sup> viene realizando varios estudios sobre el estado de la formación del profesorado en la etapa de Educación Infantil, la situación de la "fuerza de trabajo" (en términos de la UNESCO), la situación de la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado de Educación Infantil. Se describe esta etapa con grandes diferencias en materia de formación y titulación obtenida, remuneración y prestigio social entre aquellos docentes que se han formado en el entorno universitario y los demás.

---

<sup>2</sup> Publicado en la revista de la organización de los estados Iberoamericanos (OEI): tiene una sección destinada a la Educación Inicial-Atención a la Primera Infancia en: <http://www.oei.es/educacioninicial.htm>

<sup>3</sup> UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la educación, al Ciencia y la Cultura. Sección Primera Infancia en [http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL\\_ID=43055&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=43055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



Es verdad que, en el año 2006, las Reformas de las Diplomaturas de Magisterio en España provocan una drástica reducción de títulos en la que destaca la importancia de la permanencia del grado de Magisterio en Educación Infantil. La estrategia de Lisboa para el año 2010<sup>4</sup>, el Informe Nacional de *Estrategias para la Protección Social y al Inclusión Social* (2008-2010) hacen pensar en un incremento de profesionales para la educación infantil. Esta circunstancia, la alta demanda social de escolarización, está vinculada con la necesidad de elevar el reconocimiento social de la labor que desempeña el maestro, y se exige al sistema educativo, entre otros, mejorar la capacitación de los docentes.

En España, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio<sup>5</sup>, evaluado por una Comisión del Programa de Convergencia Europea de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), ofrece un modelo final de Título de Grado consensuado por las distintas universidades que vienen impartiendo la titulación de Magisterios.

El proceso formativo de los nuevos Grados en Educación Infantil se ha organizado en dos etapas que configuran el referido título: un “periodo académico”, vinculado a un módulo de formación básica (102 créditos), un módulo didáctico disciplinar (60 créditos) e itinerarios de optatividad (27 créditos), y un periodo profesionalizador, “practicum”, de “prácticas docentes externas” (45 créditos), que serviría de apoyo, pero también de evaluación, y un Trabajo de Fin de Grado (6 créditos). Desde los planteamientos formativos se contempla conjugar una formación generalista o multidisciplinar, con una formación especializada.

En la Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, el tratamiento dado a las competencias se dividen en dos bloques: competencias generales del título y competencias específicas para cada módulo en que se estructura el Plan de Estudios.

Asimismo, la nueva organización de las enseñanzas universitarias, propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en su documento del 26 de septiembre de 2006, incorpora la garantía de la calidad como uno de los elementos básicos que un plan de estudios debe contemplar.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales acentúa la importancia de los sistemas de garantía de la calidad. Sistemas que deben combinar la autonomía de las Universidades en el diseño de los títulos con un sistema de control inicial de verificación del título y periódico de acreditación. La garantía de calidad incluye procesos como la evaluación, acreditación y la auditoría, permitiendo a las instituciones poner en marcha los medios que aseguren y demuestren la calidad de sus programas y titulaciones.

---

<sup>4</sup> Estrategia de Lisboa para el año 2010, relativa al incremento de escolarización temprana para el 0-3 años. Concretamente, se prevé crear un total de 300.000 plazas entre el 2008 y el 2012 (ME)

<sup>5</sup> Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, vol.1.ANECA, p.47 (revisión de la titulación de Magisterio en cuanto a especialidades en ese momento se ofertaban (Maestro en audición y lenguajes, maestro en educación especial, maestro en educación física, educación infantil, musical, primaria, en lengua extranjera)

La reivindicación hecha desde diferentes organismos (UNESCO, OCDE, UE) demandan, más formación y mejor formación para los encargados de atención a la primera infancia (una norma que parecía instalada es, a menor edad de los niños, menor formación de sus educadores). En España se han hecho grandes esfuerzos por la cualificación del maestro en Educación Infantil. En la actualidad el reto para las instituciones formadoras es grande, por un lado, referida a la calidad como una brújula que vaya indicando el camino hacia la mejora continua con programas innovadores que atraigan a sus estudiantes pero, por otro lado, trabajar la formación hacia los nuevos desafíos para la infancia del S.XXI.

### 3. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD

La adaptación del mapa de titulaciones al EEES comporta no solamente un cambio en la forma de desarrollar las actividades de estudio, enseñanza y aprendizaje, sino un sistema de procedimientos para asegurar la calidad de las titulaciones a lo largo del tiempo.

En el ámbito internacional, la garantía de calidad es, según se indica en el documento *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, la ENQU (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*) “*el instrumento que permite compartir valores, expectativas y buenas prácticas dentro del marco del EEES y asegurar con ello la transparencia y la movilidad*”.

Todas las Universidades españolas han diseñado un *Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC)*<sup>6</sup>, es un protocolo de procedimientos que garantiza el cumplimiento de los requisitos de garantía de calidad en todas las titulaciones oficiales. Integra distintos mecanismos y procedimientos, relativos tanto a la recogida y análisis de la información, como a la revisión, reflexión y elaboración de informes anuales de seguimiento y planes de mejora basados en dichas informaciones.

Si la calidad se considera como un factor estratégico para conseguir que las competencias, habilidades y aptitudes de sus egresados sean reconocidas por los empleadores y por la sociedad en general. Nos planteamos ¿cuáles son los objetivos del seguimiento interno de las titulaciones?, ¿qué órganos regulan los sistemas de garantía de calidad de la titulación y quiénes son los responsables?, ¿qué indicadores se seleccionan para evaluar la calidad de una titulación?.

De acuerdo con la legislación actual, la autonomía que las Universidades tienen para el diseño de los títulos, cuenta con un sistema doble de control: por un lado, la evaluación inicial conducente a la verificación de los títulos para su reconocimiento como oficiales y, por otra parte, la comprobación periódica de la correcta implantación del título y de que se está desarrollando cumpliendo con los compromisos y criterios de calidad establecidos en la Memoria de Verificación inicial y sus posibles modificaciones

---

<sup>6</sup> Referencia de la UAM([http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656658297/listadoCombo/Seguimiento\\_de\\_titulos.htm](http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656658297/listadoCombo/Seguimiento_de_titulos.htm))

y en las normativas de carácter nacional, autonómico y del ámbito de la Universidad por las que se vea afectado. Esta segunda fase de control se ubica entre el punto inicial de verificación del título y sus sucesivas acreditaciones.

El propósito de seguimiento de los títulos oficiales de grado marca como objetivos de este proceso los siguientes:

1. *Asegurar la ejecución efectiva de las enseñanzas conforme a lo recogido en el plan de estudios del título, tal y como consta en el RUCT junto con las modificaciones aprobadas por el Consejo de Universidades y autorizadas, en su caso por las Comunidades Autónomas.*
2. *Asegurar la disponibilidad pública de la información pertinente y relevante a los diferentes agentes de interés del sistema universitario y la sociedad en general.*
3. *Detectar posibles deficiencias en el desarrollo efectivo de las enseñanzas y analizar las acciones realizadas para su subsanación.*
4. *Revisar la incorporación de las recomendaciones incluidas en los informes de verificación de los títulos, así como las áreas de mejora incluidas en el seguimiento.*
5. *Revisar la incorporación de las modificaciones que las universidades han realizado a la memoria con posterioridad a la verificación del título.*
6. *Aportar recomendaciones y/o sugerencias de mejora en el transcurso de la implantación del plan de estudios.*
7. *Con carácter general, evidenciar los progresos en el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad de los títulos.*
8. *Identificar buenas prácticas para su difusión en el marco del sistema universitario.*
9. *Elaborar informes de seguimiento de los títulos oficiales que puedan servir para la rendición de cuentas de la universidad a la sociedad.*

Para llevar a cabo estos propósitos cada universidad es la primera responsable del proceso de seguimiento de sus titulaciones y son ellas, las que deben buscar el mejoramiento continuo de sus procesos. Van a ser decisivos los procedimientos y las acciones que desarrollen para garantizar la eficiencia y eficacia de cada una de las titulaciones que impartan (grados y posgrados), pero también la reflexión y la toma de decisiones que permitan direccionar a la Institución y establecer sus objetivos con bases sólidas y con miras a lograr la mejora de sus procesos, como lo son la docencia y la investigación a través de un sistema objetivo y transparente, que garantice el mérito y la capacidad en la selección y el acceso del profesorado, y mejorar, asimismo, la calidad de la gestión, mediante procedimientos que permitirán resolver con agilidad y eficacia las cuestiones de coordinación y administración de la Universidad.

En la siguiente Tabla (1) se muestra la estructura piramidal del sistema de gestión de la calidad de la UAM de Madrid como garantía en el análisis y mejora de los estudios que se imparten, dónde están implicados todos los estamentos que en ella participan.



Tabla 1: Estructura del Sistema de Garantía de la Calidad de la UAM

NIVELES	RESPONSABLES
<b>Nivel 1</b> Equipo directivo de la UAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rector</li> <li>• Vicerrectores de estudios de Grado,</li> <li>• Vicerrectores de estudios de Postgrado</li> <li>• Estudiantes</li> <li>• Formación continua y adjunta al Rector para la coordinación Académica</li> </ul>
<b>Nivel 2</b> Unidad central de calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gabinete de estudios y evaluación institucional.</li> <li>• Oficina de análisis y prospectiva</li> <li>• Unidad de calidad y formación</li> </ul>
<b>Nivel 3</b> Comisión de Garantía de Calidad de Facultad (CGC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presidente (Decano o en quien delegue)</li> <li>• Secretaría académica,</li> <li>• Coordinador de calidad de Grados</li> <li>• Coordinador de calidad de Posgrados</li> <li>• Coordinadores de titulaciones de Grado</li> <li>• Representantes de estudiantes (1 por grado)</li> <li>• Administrador de la Facultad</li> <li>• 2 Miembros del Consejo Social</li> </ul>
<b>Nivel 4</b> Comisiones de Seguimiento de Titulaciones (CST)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinador de cada grado</li> <li>• Coordinador del Plan de Acción Tutorial (PAT)</li> <li>• Representantes de Profesores (2)</li> <li>• Representantes de Estudiantes (2)</li> </ul>

Fuente elaboración propia a partir del SIGC de la UAM

Podemos pensar que esta estructura refleja dos niveles de responsabilidad diferenciados, por una parte a nivel institucional<sup>7</sup> a través del Rectorado, Vicerrectorado y la Unidad central de calidad que planifican las estrategias y coordinan los procesos de evaluación de calidad de los títulos oficiales y, por otro lado, a las distintas Facultades a través de un Coordinador de Calidad, una Comisión de Garantía de Calidad de la Facultad (CGC) y una Comisión de Seguimiento por cada titulación (CST), que revisan, reflexionan y hacen propuestas de mejora basadas en las informaciones de diferentes aspectos de las titulaciones.

El **Sistema de Gestión de la Calidad (SIGC)** (Nivel 1), se define como *el conjunto de normas interrelacionadas de una organización por las cuales se administra de forma ordenada su calidad, en la búsqueda de la mejora continua*. Este sistema consta de un conjunto de procedimientos, clasificados en procesos estratégicos (dar directrices a los demás procesos) de apoyo (informes de análisis y acciones de apoyo a procesos clave) y claves (actividades esenciales de mejora del plan según SGIC). Han sido elaborados colaborativamente entre los responsables de calidad de todos los centros de la Universidad. Posteriormente, estos procedimientos se han adaptado e incorporado a los VERIFICA de los diferentes grados, másteres y doctorados.

Los Sistemas de Garantía Interna de Calidad deben elaborar un protocolo de procedimiento que asegura el control, evaluación, revisión y mejora continua de cada una de las titulaciones que se imparten en la Facultad.

<sup>7</sup>[http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656658297/listadoCombo/Seguimiento\\_de\\_titulos.htm](http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656658297/listadoCombo/Seguimiento_de_titulos.htm) Las acciones y procedimientos contenidos en este SGIC están en consonancia con los criterios y directrices para la garantía de calidad marcados desde el Espacio Europeo de Educación Superior por la *Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior* (ENQA), así como el marco legal español.

La **Unidad Central de Calidad** (Nivel 2), realiza la gestión de información estadística y procede, anualmente a la elaboración de los indicadores de resultados de todas las titulaciones de la UAM por curso académico y abarcando una serie temporal (en la actualidad se ofrece una panorámica de los tres cursos académicos, desde que se implantó el nuevo Grado en Educación Infantil). Para ello se hace uso de la aplicación ISOTOOLS. Desde la Unidad Técnica de Calidad se envían a los decanatos y responsables (enero-febrero) cada año los datos estadísticos de un núcleo de indicadores <sup>8</sup> mínimos que faciliten la elaboración del informe anual de seguimiento.

La **Comisión de Garantía de la Calidad de la Titulación** (Nivel 3), se define como el órgano mediante el cual la Junta o Consejo del centro responsable de los estudios ejerce el control y la garantía de calidad de una titulación. Esta Comisión de Garantía de Calidad depende a todos los efectos de la Junta o Consejo del centro responsable de los estudios. Tiene como misión ejercer de forma efectiva la responsabilidad de la calidad de la titulación en sus todos sus aspectos de planificación, organización, docencia y evaluación, así como de la garantía de la adecuación de las acciones de su coordinador o coordinadores y de la aprobación de las propuestas de modificación y mejora.

Hay un **Coordinador de Calidad** (secretario académico) que va a ser el responsable de la gestión, coordinación y mejora de las enseñanzas del título, con el fin de asegurar la aplicación más adecuada de lo dispuesto en el Proyecto de Titulación y el garante de la ejecución de los procesos de evaluación y mejora continua previstos en su Sistema Interno de Gestión de Calidad.

Así, si las exigencias del seguimiento deben favorecer tanto la gestión interna del seguimiento del título como la toma de decisiones por parte de los órganos competentes y docentes, también van a ser fundamentales dos conceptos básicos: transparencia y claridad, que comprende la publicidad y la rendición de cuentas. El proceso de seguimiento debe hacer visible tanto el proyecto del título como su desarrollo.

El proceso de seguimiento necesita plantearse como una identificación y constatación de los logros intermedios de las enseñanzas impartidas con vistas a la rendición de cuentas que debe tener un carácter periódico, es decir, debe realizarse cada año hasta el momento que los títulos registrados deban someterse a la evaluación para renovar su acreditación y debe ser continua, de modo que recoja los cambios operados en un curso con relación a los anteriores. También debe apoyarse fundamentalmente en una revisión interna del título como parte de la garantía de la calidad del mismo, de modo que la revisión externa simplemente complete y acredite el trabajo realizado en las universidades.

---

<sup>8</sup> Los indicadores de análisis deberán contemplar, al menos, aquellos recogidos en el programa VERIFICA de la ANECA (aprendizaje, profesorado, prácticas externas, programas de movilidad, inserción laboral, satisfacción con la formación, satisfacción de los colectivos implicados, sugerencias y reclamaciones de los estudiantes).

La **Comisión de Seguimiento de Calidad de la Titulación (CST)** (Nivel 4), es la instancia que tiene como objeto realizar el informe anual de seguimiento de la titulación para su consideración por la Comisión de Garantía de la Calidad a efectos de las correspondientes propuestas de modificación y mejora. La función principal de las Comisiones de Calidad de la Titulación es velar por la Garantía de Calidad en la Titulación.

Si la CGC y la CST son, respectivamente, los órganos garantes de la calidad general de la titulación de Grado en Educación Infantil, este segundo nivel de responsabilidad (Nivel 3 y 4) es el que va a favorecer la mejora continua del título impartido, garantizando un nivel de calidad que facilite sus acreditaciones y el mantenimiento de los mismos.

La Comisión de Seguimiento del Título recibe la información necesaria para el análisis y valoración de los resultados de los procesos de evaluación<sup>9</sup> sobre el programa formativo. Está formada por: Coordinador/a de Calidad de la Facultad. (Secretaría Académica Facultad), Coordinador/a del Grado de Educación Infantil, Profesores de distintos departamentos (2) y estudiantes del Grado (2).

Tabla 2: Funciones de la Coordinación del Grado en Educación Infantil

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Participar en el Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC)</b> de la UAM coordinando las acciones del Grado en Educación Infantil, proporcionando y facilitando respuesta a los procesos de seguimiento, acreditación o información demandados por la Universidad y por las diferentes agencias de calidad (ANECA, ISOTOOLS). Informes Provisionales y las Respuestas a las Alegaciones.</li><li>• <b>Participar en la Comisión de Garantía de Calidad de la Facultad</b> de Formación de Profesorado y Educación a instancias del Decanato</li><li>• <b>Participar en la Comisión de Seguimiento de las Titulaciones</b> de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación a instancias del Decanato</li><li>• <b>Elaborar el Informe Anual</b> correspondiente a la Memoria del Grado en Educación Infantil y el <b>Plan de Mejora Anual</b> para el Grado en Educación Infantil. Asegurar la transparencia y la difusión pública del Proyecto de la Titulación y los resultados de su desarrollo práctico</li><li>• <b>Dar respuesta a las demandas de los estudiantes</b> del Grado en Educación Infantil, lo que supone responder emails en los que se solicita información sobre el Grado, remitir a Secretaría las dudas de carácter administrativo o analizar las sugerencias de los alumnos y profesores a través de sus representantes en las Comisiones de Calidad y Seguimiento de Titulaciones.</li></ul>
--

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, las distintas actividades realizadas por la Coordinación del Grado pretenden lograr una acción común y colaborativa entre todos los agentes implicados en la implantación de la titulación: profesores y alumnos. Para ello, se realizan: *Reuniones de la Comisión de Seguimiento del Título*: para favorecer el análisis conjunto y el intercambio de opiniones para la obtención de una información más triangulada. *Reuniones con estudiantes*: acogida de los nuevos estudiantes para informarles y dar a conocer la coordinación del Grado. A lo largo del curso bien con delegados y subdelegados de los cursos de mañana y tarde de la titulación, bien con miembros de la Asociación de Estudiantes de la Facultad (EDUCERE). No tienen una periodicidad fija y siempre dependen de problemáticas concretas del grado o a demanda de los representantes estudiantiles en dichos organismos. *Con los docentes y estudiantes* reuniones y contactos a través del correo electrónico para informar sobre los procesos de seguimiento y coordinación y

<sup>9</sup> Los indicadores de análisis deberán contemplar, al menos, aquellos recogidos en el programa VERIFICA de la ANECA (aprendizaje, profesorado, prácticas externas, programas de movilidad, inserción laboral, satisfacción con la formación, satisfacción de los colectivos implicados, sugerencias y reclamaciones de los estudiantes).

estimular la participación activa en la cumplimentación de encuestas de satisfacción, asistencia a reuniones y conocer preocupaciones.

Si se considera que la formación de los estudiantes, en un entorno científico e investigador de calidad, contribuye a mejorar las contribuciones que sus egresados pueden hacer a la sociedad, más que nunca, ahora, las *Comisiones de Seguimiento de la calidad de las Titulaciones* tienen una gran responsabilidad.

#### **4. INQUIETUDES Y PREOCUPACIONES PLANTEADAS EN EL SEGUIMIENTO DEL GRADO**

El documento *Informe Universidad 2000*<sup>10</sup> hace referencia explícita a la rapidez de los cambios en los programas de formación en el sistema universitario y la necesidad de analizar, reflexionar y debatir para los posibles cambios.

*“La urgencia de dichas soluciones parece que no deja espacio a la reflexión y a la consiguiente elaboración de una visión a más largo plazo, inevitables si las universidades se quieren adaptar con éxito a los cambios de todo orden que se producen a su alrededor. En definitiva, se deberían garantizar las condiciones necesarias para un futuro debate, sustrayéndolo de meras conjeturas e intuiciones. Más aún en España, donde esta práctica no ha sido demasiado frecuente antes de la toma de decisiones sobre cuestiones de gran calado”.*

En línea con esta preocupación, en el contexto del Grado en Educación Infantil, queremos reflexionar, analizar, compartir con detalle y rigor las cuestiones suscitadas en el seguimiento, apuntar las preocupaciones y problemas buscando elementos para el debate y desentrañar los rumbos hacia donde deben dirigirse las actuaciones en la búsqueda de la mejor competencia técnica de los maestros.

Hemos podido comprobar que existen pocos trabajos sobre las Comisiones de Seguimiento del Grado en Educación Infantil. Este hecho justifica la necesidad de reflejar y analizar lo que nos hemos ido encontrando en el Seguimiento interno del Grado.

El proceso de revisión, reflexión y elaboración de los *Informes Anuales de Seguimiento de la Titulación*<sup>11</sup> de los cuatro cursos de implantación de la titulación de este Grado en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, nos ha permitido, por un lado, un marco de encuentro y debate profesional entre docentes universitarios para abordar cuestiones sobre la información recogida en las evaluaciones institucionales ¿qué hemos conseguido ampliando un año más la formación?, ¿qué problemas se identifican en la implantación?, ¿qué decisiones se adoptan para su solución? y, por otro lado, tratar de orientar, definir y mejorar el modelo de formación. A

---

<sup>10</sup> También denominado *Informe Bricall*. Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Barcelona, España, Marzo de 2000. Consultado el 8 de septiembre de 2014 <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

<sup>11</sup> Se pueden acceder a ellos a través de la página web de la Facultad [http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349059/1242661718557/estudio/detalleGrado/Magisterio\\_en\\_Educacion\\_Infantil.htm](http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349059/1242661718557/estudio/detalleGrado/Magisterio_en_Educacion_Infantil.htm)

través de los resultados presentados en los distintos informes pretendemos responder a estas preguntas en este trabajo,

Empecemos por el **acceso al Grado**: se realiza normalmente por vía *Prueba de acceso a la universidad* (PAU), pero también a través de los *Módulos de Formación Profesional* (FP). Sabemos que la nota de la PAU sirve para confirmar, con garantías de igualdad (independientemente de dónde y cómo haya estudiado cada uno) que en Bachillerato se han alcanzado las aptitudes y conocimientos necesarios para afrontar con éxito los estudios universitarios<sup>12</sup>. ¿Cuánto importa la nota para acceder a las enseñanzas de Grado en Educación Infantil?

La evolución seguida, en los cuatro años de implantación, nos indica una mayor nota de acceso a la titulación (6,25; 8,19; 8,2; 7,95 en los distintos cursos de implantación del grado) pero esta nota de acceso o “nota de corte” ocurre cuando hay más estudiantes que la demandan que plazas ofertadas. Este es el caso del Grado en Educación Infantil. Sabemos que tomar decisiones al “final del Bachillerato” siempre es una situación complicada, pero son muchos los alumnos que están a punto de incorporarse a los estudios superiores y, en las inscripciones realizadas, señalan el Grado en Educación Infantil como primera opción de solicitud (en ese momento ya debían haber reflexionado sobre su futuro). Esto nos hace pensar que son alumnos que acceden a esta titulación con una alta motivación y vocación, en concordancia con investigaciones previas en las que se concluye que los estudiantes suelen cursar estudios de Magisterio por motivos vocacionales (Maldonado-Rico, 2004).

Si los indicadores generales del Plan de estudios son datos relativos a características de la población (Álvaro, 1993), ¿por qué no hay información sobre los alumnos que acceden por vía PAU y los que acceden por vía FP?, ¿no hay estudiantes de nuevo ingreso que procedan de otros países en esta titulación? La realidad de nuestras aulas es que ha aumentado la presencia de estudiantes de otros países.

Respecto al **desarrollo del programa formativo** son varias las cuestiones que queremos analizar relacionadas con el funcionamiento y sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado.

Respecto al **currículum formativo**, se reclama una mayor y mejor formación para ejercer la profesión y responder a los retos que plantea la sociedad actual (Calatayud, 2006). La formación inicial es más amplia, pero ¿en qué ha cambiado la formación inicial del maestro?, ¿cómo se ha organizado el proceso formativo de los nuevos Grados en Educación Infantil? ¿cuáles son los contenidos imprescindibles?

Se ha propuesto una formación generalista (carácter obligatorio y común a todos los Maestros en Educación Infantil), con asignaturas básicas y

---

<sup>12</sup> Sólo en el 6% de los aproximadamente 2.300 estudios universitarios que ofrecen las universidades públicas españolas la nota de corte es superior 7. El 65% tienen una nota de 5,00 y el 82% tienen una nota por debajo de 6. <http://www.mecd.gob.es/educacion>



materias transversales, y una formación “especializada” como “menciones” (carácter optativo), adecuadas a los objetivos de la Educación Infantil. Si las “asignaturas troncales” (materias básicas) ofrecen una formación común a todos los estudios dentro del territorio nacional, en los nuevos grados, la respuesta formativa en materias transversales y en materias de las menciones es muy dispar, como se puede deducir de las ofertas académicas. Así, mientras unas universidades ponen el peso en varias menciones o, solo en la mención en lengua extranjera, otras no. En el caso de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, contempla algunas propuestas de menciones que luego no se han podido desarrollar<sup>13</sup>.

Por otro lado, ¿Qué materias transversales asumen la dimensión ética del maestro?, ¿cuáles son los saberes y los valores formativos claves para el maestro en educación infantil?, ¿cuál es la deontología exigida para su desempeño?, ¿los horarios facilitan tutorías, seminarios, conferencias...? Son cuestiones que nos preocupan y creemos que se deben volver a replantear en la revisión del Plan de estudios.

El conocimiento profesional debe permitir trabajar en una educación del futuro. Nos parece importante, para afianzar la formación del maestro y, poder responder a las funciones que se espera que los futuros expertos en educación infantil sean capaces de desempeñar, el que se pueda ofertar una asignatura sobre “ética o código deontológico” (profesional que interviene con menores) y otra asignatura que permita integrar los conocimientos de las neurociencias<sup>14</sup> y la aplicación práctica en la educación.

Son cuestiones que planteamos para activar la sensibilidad por temas de actualidad, que conduzcan a valorar la necesidad de una actualización permanente en los contenidos en función de los cambios que se producen en la investigación científica. La capacidad para analizar, reflexionar, debatir y criticar estas cuestiones nos tienen que permitir precisar, reconducir y ser “creadores” de calidad en los contenidos para la formación de los maestros.

A partir de estas reflexiones, también se puede concluir que los estudiantes tendrán que conocer la oferta formativa que ofrece el grado de magisterio de educación infantil en las distintas universidades y, a su criterio, elegir la universidad en la que estudiar en función de la formación planificada para las menciones.

---

<sup>13</sup> Actualmente se ofertan 3 Menciones: conocimiento del medio desde las ciencias y las matemáticas, desarrollo de la expresión musical en la etapa infantil, arte y cultura visual y plástica en la etapa infantil. La oferta de las menciones (en la página web se publican 9 menciones) y de optativas está en función de su demanda, de los recursos docentes disponibles, de las infraestructuras y espacios y de las características del mercado laboral. Cada mención consta de tres partes: una parte de optativas vinculadas a la mención, de 27 créditos, una segunda parte vinculada al prácticum que se ha llamado Practicum vinculado a la mención, de 9 créditos y la tercera parte es el Trabajo de Fin de Grado con otros 6 créditos

<sup>14</sup> OCDE (2002) ha generado una dinámica de trabajo para favorecer del desarrollo de prácticas altamente innovadoras para la escuela. Los diferentes grupos de trabajo pretenden contribuir con sus aportaciones al conocimiento de la escuela del mañana. Ha publicado un libro *Comprendiendo el cerebro: nacimiento de una nueva ciencia del aprendizaje* (OCDE, 2007)

Un elemento diferenciador del nuevo proceso de enseñanza es el componente práctico de la formación y los *Planes de acción tutorial*. Así en el Plan de Estudios del Grado en Magisterio en Educación Infantil se incluían tres asignaturas de *Prácticum*, asignando 45 créditos en tres tramos que se distribuyen de manera progresiva en tres cursos. El *Prácticum* III es el de mayor duración, y está muy ligado a la elaboración del Trabajo Fin de Grado. ¿Cómo se ha respondido a este requerimiento? Durante el proceso de implantación, se ha constatado la dificultad de atender un modelo tan exigente de tres periodos de prácticas, por el número elevado de instituciones y alumnos realizando el *Prácticum*, con los recursos docentes disponibles.

Así, si nos acogemos a la calidad de la formación desde la dimensión funcionalidad (García et al, 2001), que haría referencia a la medida en que se proporcionen las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo de las funciones y el trabajo, la toma de decisiones contextualizada para dar una respuesta de calidad, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, ha obligado a reducir la oferta formativa en el Plan de estudios respecto al *Prácticum* I.

Este hecho, ha obligado a replantear la formación inicial de las prácticas apostando por prácticas de calidad, no de cantidad. Ahora se debe analizar y reflexionar tratando de vislumbrar y desarrollar una conceptualización distinta para nuevas prácticas, no solo en los centros educativos, sino permitiendo la “inmersión” en la institución universitaria de actividades y experiencias significativas compartidas con los profesionales de los centros educativos, que posibiliten a los estudiantes, en su periodo de formación inicial, aprender y comprender la realidad de un centro docente. Será por tanto imprescindible establecer estrechas relaciones entre la Universidad y los centros escolares para que ambos participen activamente en todas las fases del proceso de formación de los futuros docentes.

Respecto a los *Planes de acción tutorial*<sup>15</sup>(PAT), la organización y gestión práctica del título, también ha obligado a replantear y revisar la figura del tutor del PAT. Una vez más observamos que no se trata simplemente de seguir lo establecido legalmente ya que esto no asegura la calidad de la formación. La calidad implica resolver los problemas de desarrollo, actuar de forma colaborativa, compartiendo estrategias de acción, analizar procesos y resultados, gestionar óptimamente los recursos disponibles e implicar a toda la comunidad educativa en la mejora de la formación de los maestros (Marchesi, 2003).

Partiendo de estas ideas y si nos acogemos a la calidad de la formación desde su dimensión de eficacia (García et al, 2001), es decir, desde la medida en que cumpla las funciones destinadas, que la tutoría sea un recurso para la educación que trate de asegurar el buen desarrollo del proceso

---

<sup>15</sup> Entre las acciones que impulsaban la mejora de las titulaciones del Grado en Educación Infantil impartidas en nuestra Facultad era pionera en la creación y aplicación de un Plan de Acción Tutorial que desde el curso 2007-08 busca un modelo de tutoría personal y con orientación al desarrollo profesional. Lo concebimos como un proceso de refuerzo permanente al estudiante para encontrar respuestas a las necesidades y problemas que vaya encontrando en la vida

formativo de los alumnos, de una manera global e integrada, la figura del tutor PAT se ha hecho coincidir con el tutor del Prácticum.

En relación a la información sobre los **resultados académicos obtenidos por los estudiantes** en esta titulación, los datos obtenidos muestran que el porcentaje de créditos superados por los estudiantes en todas las asignaturas en los distintos cursos del grado es bastante alto (“tasa de éxito”)<sup>16</sup>. Lo que equivale a que el porcentaje de créditos suspensos en dichas asignaturas sea muy bajo.

Si la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior nos ha obligado a replantear cambios metodológicos, “*si quiere cambiar los aprendizajes de los estudiantes entonces cambie las formas de evaluar esos aprendizajes*” (Brown et al. 1997. pg. 9), esto supone la ampliación del objeto evaluable (Gibbs, 2003). Los datos muestran que, las notas medias obtenidas en las distintas asignaturas de primer curso del grado, van desde un 8,83 como nota máxima hasta un 6,22 como nota mínima. En cuanto a las notas medias obtenidas en las distintas asignaturas de segundo curso del grado, los datos muestran que van desde un 10 como nota máxima hasta un 6,71 como nota mínima.

Respecto a las notas medias obtenidas en las distintas asignaturas de tercer curso del grado, los datos muestran que van desde un 8,57 como nota máxima (*Prácticum II*) hasta un 7,31 como nota mínima. Finalmente, las notas medias obtenidas en las distintas asignaturas de cuarto curso del grado, los datos muestran que van desde un 9,03 como nota máxima hasta un 6,80 como nota mínima. Los estudiantes en el *Trabajo Fin de Grado* (TFG) alcanzan una nota media de 8,48%.

Desde esta perspectiva y, ante estas excelentes calificaciones, nos planteamos si hay una nueva forma de enseñar ¿hay una nueva forma de evaluar?, ¿el modelo de evaluación permite conocer el dominio de competencias alcanzado por los estudiantes?, ¿qué criterios utilizamos?, ¿hay criterios comunes entre los docentes sobre el TFG en aspectos relacionados con su elaboración y defensa? Creemos que, en este momento, responder a estas preguntas requiere y exige un esfuerzo de reflexión, de trabajo y de revisión sobre nuestra actividad profesional en el ámbito de la evaluación entre todos los profesores del Grado.

En este sentido no es lo mismo, por ejemplo, situarse frente a un grupo de treinta estudiantes que frente a uno de sesenta (no hay datos del tamaño de los grupos), tampoco es igual hacerlo frente a un grupo de estudiantes de primer curso que de cuarto. Nos gustaría buscar más información y analizar con más profundidad los criterios y las decisiones en la evaluación y exigencia a los alumnos en las distintas asignaturas.

Sabemos que la formación debe estar dirigida a la adquisición de competencias que nos obliga a establecer vínculos entre las propuestas

---

<sup>16</sup> Relación porcentual entre el número total de créditos aprobados (excluidos los convalidados) por los estudiantes en un plan de estudio y el número total de créditos presentados. Se calculará al finalizar el curso académico contando los créditos una sola vez aunque se haya presentado a más de una convocatoria en ese mismo curso.

teórico-prácticas y la realidad educativa. La tarea del docente no consistirá solo ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, promover que los aprendices vivan en sí mismos la relación entre experiencia y saber (Contreras, 2010).

¿Cómo se muestra en la práctica? En las *Guías Docentes* de las distintas asignaturas hay un “exceso” y gran heterogeneidad de competencias. Las competencias profesionales tienen su base en las dimensiones del ser, saber y saber hacer, integrados en cada actuación educativa, pero necesariamente requieren una reflexión en y sobre ellas de forma colaborativa; esto es, identificar, debatir, analizar, modificar,.... conjuntamente por los responsables de la docencia pudiendo formular propuestas o indicaciones para su proceso de evaluación.

Otra cuestión que nos preocupa, si evaluar competencias profesionales básicas requiere multiplicidad y diversidad de procedimientos, estrategias, técnicas e instrumentos que puedan aproximarnos a la complejidad de los fenómenos que deseamos provocar (relación creativa y crítica de la práctica y la teoría, la experiencia y el saber, así como vincular los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales) ¿Cuál es la ratio sensata de alumnos por docente? Porque esto implica utilizar una amplia variedad de recursos para que el docente pueda estimular, acompañar, orientar y corregir el aprendizaje.

De manera general, el *grado de satisfacción de los estudiantes* con la titulación, y con los docentes del plan es bastante alto y, respecto a los *docentes*, los resultados también reflejan que el *grado de satisfacción respecto al plan de estudios de la titulación* y como tutor es muy alto. Quizás la afirmación “los estudiantes están satisfechos” o “el profesorado está satisfecho” es demasiado simplista, y en realidad, deberíamos preguntar ¿En qué hay insatisfacción?

Tanto los alumnos como los docentes transmiten sus necesidades, expectativas, frustraciones, quejas y problemas, a través de la *Coordinación de la Titulación*. El grado de insatisfacción de los alumnos y profesores se hace patente en algunos aspectos. Respecto a los alumnos las tendencias que se observan son las siguientes: falta de seminarios relacionados con problemáticas y necesidades de la etapa de educación infantil, poca oferta de menciones en relación a las demandas de los alumnos.

Una cuestión que nos preocupa es que, si bien se encuentran implantados los procedimientos de evaluación de la satisfacción de los estudiantes con la formación recibida, el procedimiento no resulta lo suficientemente ágil. Desde la Coordinación de la titulación se considera que la información es útil, pero la participación de los alumnos es muy baja por lo que muchas veces los datos no son representativos.

Desde la Coordinación se ha querido incrementar y mejorar la información disponible sobre la titulación sobre la satisfacción de los estudiantes, valorando la organización de la enseñanza (horarios, tutorías, metodología, evaluación....) que se analizará, con posterioridad a este trabajo, de manera complementaria a la obtenida a partir de los procedimientos establecidos en los SIGC.

Respecto a los docentes expresan su insatisfacción refiriéndose a los siguientes puntos: el número elevado de alumnos para tutorizar el Prácticum, poca coordinación e intercambio de información sobre el seguimiento del título, dificultades en la franja horaria para facilitar tutorías, seminarios....Sin embargo, a pesar de las dificultades, siguen trabajando, impartiendo sus clases con un grado de aceptación digno para los alumnos.

Sabemos que la satisfacción de los docentes y estudiantes influye positivamente y tiene gran importancia para la calidad educativa por su estrecha relación con el desarrollo de actuaciones, pero la calidad educativa también debe responder ajustadamente a las necesidades y expectativas de los estudiantes y docentes y con los recursos materiales y humanos necesarios. El seguimiento de la titulación permitirá corregir las desviaciones observadas entre el diseño del título y su desarrollo ordinario. Se ha hecho un esfuerzo por mejorar los espacios, pero se debe seguir abordando la mejora en las condiciones materiales (equipamientos informáticos, funcionamiento de la plataforma Moodle a principio de curso...)

Si el elemento aglutinador de todas las medidas y favorecedor de la calidad es el profesorado ¿en qué ha cambiado la estructura de las plantillas del profesorado?, ¿cuáles son las necesidades y cuestiones que para el profesorado resultan más cruciales para llevar a cabo su tarea de manera satisfactoria?, ¿qué proyectos de innovación se desarrollan?

En la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, en la plantilla del profesorado hay un 60,57% de PDI permanente. El 58,86% de los profesores de la Facultad son doctores y al mismo tiempo se indica que el logro en la tasa de sexenios de investigación reconocidos es del 43,06%. Por otro lado, los datos recogidos revelan que la participación en proyectos de innovación docente por parte del PDI se puede considerar muy bajo, es del 17,14%. La participación de las actividades formativas por parte del PDI es de 13,71%. Por último, señalar que el 11,11% de los profesores han participado en DOCENTIA<sup>17</sup>.

En la organización y gestión práctica del título se plantean también como sistemas para la mejora de la calidad del título la Oficina de reclamaciones, las acciones de movilidad y el análisis de la inserción laboral.

Respecto al *Sistema de atención y recogida de sugerencias y reclamaciones*<sup>18</sup>, encontramos que en el funcionamiento de este sistema no hay información de quejas y reclamaciones. La revisión ha permitido mejorar la información necesaria para tramitar adecuadamente las quejas, reclamaciones

---

<sup>17</sup> El Programa DOCENTIA, de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario, promovido por la ANECA y diseñado por el Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional de la UAM. Este programa permite la identificación y valoración de la calidad de la práctica docente de cada profesor/a, cumplir con la normativa vigente y con las directrices marcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por otro lado, aporta la información requerida para garantizar la calidad de la docencia que imparte.

<sup>18</sup> La UAM dispone de una normativa de Ordenación Académica aprobada por el Consejo de Gobierno en 2010 y el servicio del Defensor Universitario, en su condición de garante de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, mediante los procedimientos señalados en el artículo 93.4 y 93.5, tomará las iniciativas y establecerá los procedimientos que considere más adecuados para el apoyo a las distintas comisiones vinculadas a la gestión de la calidad de las titulaciones.



y sugerencias de los alumnos a través de la página web, así como su accesibilidad, actuando en beneficio de la transparencia y claridad<sup>19</sup>.

El desarrollo del programa formativo de la titulación no ha obtenido información sobre la eficacia de las *acciones de movilidad*. Sería interesante analizar la causa o el motivo (falta de becas, asignaturas de 9 créditos dificultan la movilidad, carencias en idiomas y relevancia en relación al conjunto de la UAM).

Respecto a la inserción laboral todavía no hay datos.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN... Y ALTERNATIVAS

Podemos concluir exponiendo las líneas generales sobre las que descansen propuestas de futuro

El seguimiento de la titulación requiere la auto-reflexión crítica, pero primero hay que ser sensible a lo que nos rodea con vistas a una toma de decisiones contextualizada. La calidad de la titulación debe estar basada en los resultados obtenidos de la investigación, pero no se pueden perder de vista las necesidades y problemas de los implicados y beneficiarios de la formación (docentes y estudiantes).

Asumir el compromiso de formar a los profesionales de la educación infantil es una gran responsabilidad. Estamos ante un escenario nuevo y, en consecuencia, habrá problemas nuevos que exigen un compromiso serio por parte de los profesores implicados en los centros de formación del profesorado. Nuevos retos que nos plantean nuestras responsabilidades, a los que hay que saber responder, saber pensar, saber decir, saber hacer y querer hacer. El compromiso y la implicación activa de los docentes es clave en la mejora de la calidad en el desarrollo profesional de los maestros en educación infantil.

Los indicadores de calidad educativa en la titulación han permitido un proceso de recogida de información pero se afianza la necesidad de promover otros indicadores más relevantes para el seguimiento de la titulación. Los indicadores deben ser algo más que la mera recopilación de datos, su interpretación debe permitir establecer comparaciones.

Proponer acciones de mejora del programa formativo y velar por la implantación de las acciones de mejora de la titulación requieren mayor participación de todos los implicados (profesores y estudiantes).

Se debe impulsar más la coordinación y el intercambio de información sobre el seguimiento del título entre todos los profesores de la titulación. Reuniones de todos los profesores que impartan docencia en el curso correspondiente para que puedan ver las interrelaciones existentes entre sus materias, el volumen de trabajo global de los estudiantes y la coordinación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>19</sup> Se han seguido en este sentido las recomendaciones de ACAP, mejorando la información general.

Las Comisiones de seguimiento del grado deben ser una instancia crítica y científica, que impulse la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria. El seguimiento interno de las titulaciones, son una buena oportunidad para repensar y revisar inquietudes en torno al perfil profesional y a la formación inicial de los maestros en Educación Infantil.

Reflexionar y consensuar el modelo de competencias, el perfil de los profesores en Educación Infantil, las buenas prácticas en la formación del maestro es fundamental y es una oportunidad para que el maestro sea un referente en la sociedad española.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albertin, A.M y Zufiaurre, B. (2006). La educación infantil como tarea de maestras: claves de formación y contexto de desarrollo profesional. Barcelona: Octaedro.

Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. Revista Española de Educación Comparada, 13,219-251.

ANECA- Grupo de Magisterio (2004). La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe Final. Madrid: ANECA

ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio. Madrid: ANECA.

ANECA (2010). Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (grado y máster): Programa Verifica. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>

Álvaro Page, M. (1993). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS

Arrillaga, A. (2007). *Educación Infantil: apoyo al desarrollo*. I Reunión

Interdisciplinar sobre Discapacidades/Trastornos del desarrollo y Atención Temprana. Madrid: GENYSI. Extraído el 12 de septiembre de 2014 desde <http://www.genysi.es/index.php?Option=comRemository&Itemid=32&func=fileinfo&id=211>

- Bain, B. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Bricall, J.M. (2000). Informe Universidad 2000. Recuperado de: <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- Brown, A. (1997). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23 (8) 4-12
- Calatayud, M<sup>a</sup>. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84
- Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas
- Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación CURSA (2010). Protocolo para el seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales.
- Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Consejo Escolar del Estado (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo (curso 2010-2011)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>.
- Dahlberg, G, Moss, P, y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó
- Egido, I. (2010). Panorama europeo de educación infantil. En C. Sanchidrián y J. Rioz (Coord.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (p.395-414). Barcelona: Graó
- EURYDICE (1997). *Una década de reformas en la educación obligatoria en la Unión Europea: (1984-1994)*. Bruselas: EURYDICE.
- EURYDICE (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. En Informe IV El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General. Temas clave de la educación en Europa, vol 3. Bruselas: EURYDICE.
- EURYDICE (2005). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National trends in the Bologna Process 2004/2005*. Bruselas. EURYDICE
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del Siglo XXI. En *Organización y Gestión Educativa: Revista del Forum Europeo de Administraciones de la Educación*, 11(1), 4-7.
- Gibbs, G. (2003): Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) (2003) *Evaluar en la Universidad* (pp.61-70). Madrid: Narcea
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Maldonado-Rico, A.F. (2004). Los títulos de grado de magisterio: El proceso de su diseño". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(3), 43- 59
- Marchesi, A. (2003). Indicadores de la educación en España y cambio educativo. *Revista de Educación*, 330, 13-34.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M<sup>a</sup> C; Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-255. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Michavila, F y Calvo, B. (2000). *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero
- Ministerios Europeos de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia*.
- Ministerios Europeos de Educación Superior (2001). *Declaración de Praga sobre Conciencia Europea y Comunismo*.
- Ministerios Europeos de Educación Superior (2002). *Declaración de Lisboa*
- Ministerios Europeos de Educación Superior (2003). *Declaración de Berlín*
- Ministerios Europeos de Educación Superior (2005). *Declaración de Bergen*
- Mir Pozo, M<sup>a</sup> L. Y Ferrer Ribot, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Española de Educación*, 17 (2), 235-255.
- Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (B.O.E. 29-12-2007)
- OCDE (2010). *Panorama de la educación. Indicadores*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/pg-informe-espanol-panorama-de-la-educacion-2010-ver-6sep.pdf?documentId=0901e72b803fbabb>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. y VV.AA. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- Reyes López, M.L. (2010) "Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España". En *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 67b81.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria.
- Sánchez Blanco, C. (2000). *Dilemas de la educación infantil* (vo.1). Sevilla: MCEP
- Sánchez Lissen, E. (2009). Elegir magisterio: Entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 5, 125-146.
- UNESCO. (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior En El Siglo XXI: Visión y Acción. Consultada el 2 de Septiembre de 2014 en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Vega, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. *Revista de Educación*, 336, 169-187.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. CEE Participación Educativa, 16, 103-113.
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354. Recuperado en: <http://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/10773>

\*\*\*\*\*



