ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Nuria
Abal Alonso

Tesis de doctorado

Las competencias profesionales en la formación inicial de maestras y maestros del Grado en Educación Infantil: un análisis desde la perspectiva del alumnado

Santiago de Compostela, 2023

Programa de Doctorado en Educación

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

TESE DE DOUTORAMENTO

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS Y MAESTROS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

Nuria Abal Alonso

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL
DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2023

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DEDICATORIA

A mi madre y a mi padre, por su confianza, por su apoyo constante, por estar siempre ahí animándome, por impulsarme a seguir adelante, por creer en mí, por su esfuerzo y por ser ejemplo de perseverancia y valentía y enseñarnos a no darnos por vencidos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis Doctoral es el resultado de un largo camino de investigación que inicié al entrar por primera vez en el mundo de la educación allá a comienzos de este siglo XXI después de haber cursado la Licenciatura en Pedagogía y comenzar los estudios de Doctorado. Todo discurría con normalidad, hasta que aquella semilla a punto de florecer se vino abajo; la vida es caprichosa y decidí hacer un paréntesis. Así fue hasta que una década más tarde retomé la investigación, abriendo un nuevo frente, al descubrir el mundo de la educación infantil y que deseé entender y con el que me he comprometido.

Han pasado unos cuantos años, casi veinte, y en todo este tiempo han pasado muchas cosas y han pasado muchas personas a mi alrededor, algunas, incluso, ya no están con nosotros. Así que, antes de nada, *GRACIAS* en general, para que nadie se quede sin su merecido reconocimiento, a todas esas personas que de manera desinteresada tantas oportunidades de aprender me han brindado, que tan pacientemente han soportado mis errores y que tanto me han ayudado a crecer como persona y profesionalmente. Muchísimas gracias por vuestro cariño, incondicionalidad, ánimo y apoyo permanente.

Pero esta Tesis Doctoral es el resultado del trabajo y esfuerzo de personas a las que deseo poner nombre. Es por ello que llegado este momento culmen y de "satisfacción" resulta inevitable la sensación de deuda hacia todas ellas sin cuya participación hubiese sido imposible que este trabajo llegase a un feliz término. Por ello, es para mí un verdadero placer utilizar este espacio para expresarles mis agradecimientos públicamente.

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento de manera especial y sincera al Director-Tutor de esta Tesis, el Profesor Dr. Eduardo José Fuentes Abeledo, en primer lugar, por haber sido capaz de devolverme la ilusión por la investigación y por darme a conocer de manera maravillosa el mundo de la educación infantil y aceptarme para trabajar bajo su supervisión. Gracias por tu implicación, dedicación constante para que este trabajo saliese adelante, por tu ayuda, tu apoyo, tu sabiduría, tu tiempo, tus consejos y correcciones, adaptándote a mis particularidades, siempre dispuesto a atenderme, lo que ha permitido que esta Tesis haya llegado a su fin. ¡*Gracias*!

En segundo lugar, al co-director de esta Tesis, el Profesor Dr. Pablo César Muñoz Carril, por interesarse en formar parte de este proyecto e implicarse como nadie sabe

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

hacer. Gracias por todo lo que has aportado a este trabajo y a mi formación, gracias por las horas invertidas y por tu respeto y comprensión en todo momento. Gracias por tus acertadas y cálidas indicaciones y correcciones. Sin ti esta investigación no habría llegado a buen puerto. ¡*Gracias Pablo!*

Gracias a mi familia, todos y cada uno de vosotros tenéis un poquito en esta Tesis. Sin saber muy bien a lo que me dedicaba ni lo que pretendía siempre me habéis apoyado. Especialmente a mis padres por acompañarme en todo este tiempo y a los que dedico esta Tesis; a mi hermano, por permitirme hacer uso de sus horas libres para poder dedicarle tiempo a lo que a mí me gusta; a Juan por estar ahí durante todo este tiempo; y a Asier por comprender que su *mami* no puede estar con él todo el tiempo que le hubiera gustado y que hubiera querido. Y a ti Ana, desde donde me estés apoyando, no te olvido. ¡*Os quiero! ¡Gracias por todo!*

Mi agradecimiento también a todos mis compañeros y compañeras de promoción del Grado de Maestra en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, que habéis contribuido con vuestras opiniones y aportaciones en esta investigación participando desinteresadamente en el estudio empírico que se presenta, y también a todo el alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela en el Campus de Lugo que junto con el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de A Coruña han hecho posible este trabajo de investigación.

Y, también, a todos los profesores, compañeras y compañeros de la Facultad que, a lo largo de estos años, de un modo u otro, me habéis ofrecido valiosas aportaciones, ideas, consejos y conocimientos que me ayudaron a comprender mejor el mundo de la educación y de la educación infantil y han enriquecido este trabajo. ¡*Muchas gracias!*

¡¡¡*Gracias a todos por lo compartido!!!!* Difícil haber llegado hasta aquí sin vuestra ayuda.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

Esta Tesis Doctoral que presentamos pone su foco de atención en la figura del profesor y, más en concreto, del profesorado que se forma para ejercer en Educación Infantil en España. Nuestro trabajo de investigación se sitúa dentro de una línea que consideramos de gran relevancia en la formación de las maestras y maestros de Educación Infantil: el desarrollo de las competencias profesionales como consecuencia de su formación inicial.

El propósito fundamental de nuestra investigación es explorar y conocer cuáles son las percepciones manifestadas por el alumnado de cuarto curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil alrededor del nivel de desarrollo de competencias profesionales que han adquirido en su etapa de formación inicial.

Para esto se han tomado como base del estudio los datos recogidos acerca de la realidad en el contexto gallego, específicamente en tres centros de dos de las tres universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Galicia. Hemos desarrollado un estudio de carácter no experimental, fundamentalmente de tipo exploratorio y descriptivo, empleando para esto el método de encuesta, sirviéndonos de un cuestionario específico de competencias del Maestro/a en Educación Infantil que diseñamos para la ocasión, competencias que estimamos adecuadas para el desempeño profesional acorde al contexto actual y que nos ha permitido aproximarnos al conocimiento y valoración que los futuros docentes poseen con respecto a su percepción acerca de su nivel competencial para el desarrollo de la profesión.

Los datos han sido sometidos a diversos análisis estadísticos para ofrecer los resultados e interpretaciones pertinentes, así como las conclusiones. Los resultados obtenidos alertan de puntos fuertes y débiles en el desarrollo de las competencias organizadas en torno a cuatro dimensiones: docente, institucional, tutorial y personal. En las conclusiones incorporamos también algunos ejemplos de iniciativas adoptadas en uno de los centros para una mejor capacitación en relación con determinadas competencias que se estiman con menor desarrollo desde la percepción de los futuros docentes con la intención de adecuar y mejorar los procesos formativos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMO

Esta Tese de Doutoramento que presentamos pon o foco de atención na figura do profesor e, máis en concreto, do profesorado que se forma para exercer en Educación Infantil en España. O noso traballo de investigación sitúase dentro dunha liña que consideramos de gran relevancia na formación das mestras e mestres de Educación Infantil: o desenvolvemento das competencias profesionais como consecuencia da súa formación inicial.

O propósito fundamental da nosa investigación é explorar e coñecer cales son as percepcións manifestadas polo alumnado de cuarto curso do Grao de Mestra/e en Educación Infantil arredor do nivel de desenvolvemento de competencias profesionais que teñen adquirido na súa etapa de formación inicial.

Para isto tomáronse como base do estudo os datos recollidos acerca da realidade no contexto galego, específicamente en tres centros de dúas das tres universidades públicas da Comunidad Autónoma de Galicia. Desenvolvemos un estudo de carácter non experimental, fundamentalmente de tipo exploratorio e descritivo, empregando para isto o método de enquisa, servíndonos dun cuestionario específico de competencias do Mestre/a en Educación Infantil que diseñamos para a ocasión, competencias que estimamos adecuadas para o desempeño profesional acorde ao contexto actual e que nos permitiu aproximarnos ao coñecemento e valoración que os futuros docentes posúen con respecto á súa percepción acerca do seu nivel competencial para o desenvolvemento da profesión.

Os datos foron sometidos a diversas análises estatísticas para ofrecer os resultados e interpretacións pertinentes, así como as conclusións. Os resultados obtidos alertan de puntos fortes e febles no desenvolvemento das competencias organizadas en torno a catro dimensins: docente, institucional, titorial e personal. Nas conclusións incorporamos tamén algúns exemplos de iniciativas adoptadas nun dos centros para unha mellor capacitación en relación con determinadas competencias que se estiman con menor desenvolvemento desde a percepción dos futuros docentes coa intención de adecuar e mellorar os procesos formativos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ABSTRACT

We present this doctoral thesis focusing on the figure of the teacher and in particular on the role of those who work in preschool education in Spain. Our research is concerned with the training of preschool teachers: the development of their skills as professionals as a result of their initial training.

The primary purpose of our investigation is to explore and to get to know from students who are in the fourth course of the degree to become a primary school teacher what they believe they have acquired in the first stage of their training that helps them to develop into competent professionals.

In order to do this, we have collected data in the context of Galicia using in particular three public universities centers in Galicia as a case study to serve as the basis for our investigation. We have developed a study that is non-experimental in nature, but rather fundamentally exploratory and descriptive, by using surveys. A questionnaire was specifically designed for this task related to the competencies which we believe are necessary to provide professional performance as preschool teachers nowadays and it has allowed us to envision what future teachers might think about their level of knowledge and their assessments with respect to their professional competence for the development of their profession.

The data have been analysed using diverse statistical methods to offer the pertinent results and interpretations, as well as conclusions. The results which were obtained signal both strengths and weaknesses in the development of organised competencies around four aspects: the teacher, institutional, tutorial and personal. In the conclusions, we also incorporate some examples of initiatives which were adopted in one of the centres as a means to improve the training with relation to certain skills which were deemed to play less of a role in professional development in the eyes of future teachers with the goal of adapting and improving the training processes.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 33

CAPÍTULO I. UNA MIRADA GLOBAL DESDE UN ENFOQUE HUMANISTA Y DE CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: SOCIEDAD, IDENTIDADES, INFANCIA Y FORMACIÓN 37

1.1. Cambios globales, modelo de sociedad e identidades 37

1.2. Concepciones acerca de la infancia y su contexto social y formativo 61

1.3. Formación, concepciones y modelos de profesorado 82

CAPÍTULO II. PROPUESTAS FORMATIVAS PARA UN MUNDO EN CAMBIO 109

2.1. Discursos y propuestas sobre formación del profesorado 109

2.2. La concreción de elementos sustanciales de proyectos formativos 116

CAPÍTULO III. REFORMA DE BOLONIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO 139

3.1. Tendencias generales en formacion del profesorado y Espacio Europeo de Educación Superior 139

3.2. La formaciòn de maestras y maestros en la universidad: necesidad de diagnósticos de la situación 144

3.3. Competencias y profesionalización docente 152

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA 171

4.1. Introducción 171

4.2. Contexto de la investigación 171

4.3. Propósito y objetivos del estudio 172

4.4. Enfoque metodológico 173

4.5. Caracterización de la población y de la muestra, y proceso de recogida de datos 175

4.6. El cuestionario como técnica de recogida de datos 179

4.7. Proceso de elaboración y características del cuestionario 181

4.8. Validez y fiabilidad del cuestionario 193

4.9. Codificación y análisis de los datos 212

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS 227

5.1. Introducción 227

5.2. Análisis de las respuestas relativas a las características personales y académicas: Datos iniciales de identificación de la muestra 229

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1 Distribución según el sexo (ítem 1) 229
5.2.2 Distribución según la edad (ítem 2) 230
5.2.3 Distribución según el centro de estudios (ítem 3) 231
5.2.4 Distribución por estudios previos al Grado de Educación Infantil (ítem 4) 231
5.2.5 Distribución por estudios realizados en simultáneo al Grado de Educación Infantil (ítem 5) 234
5.2.6 Distribución según las "menciones" cursadas (ítem 6) 235
5.2.7 Distribución según el ciclo o ciclos en los que se realizó el Praticum (ítem 7) 235
5.2.8 Distribución según el ciclo o ciclos en los que al alumnado le gustaría desarrollar su docencia (ítem 8) 236
5.2.9 Distribución según la "lengua extranjera en la que te consideras más competente" (ítem 9) 237
5.2.10 Distribución según el nivel de competencia lingüística en inglés (ítem 10) 237
5.2.11 Distribución según el desarrollo de algún trabajo (remunerado o no) durante la realización del Grado de Educación Infantil y su relación con el ámbito de la infancia (ítems 11 y 12) 238
5.3. Análisis de la dimensión "docente" 238
5.3.1 Análisis descriptivos de la subdimensión "comprender la enseñanza" (ítems 13 al 24, 26 y 27) 239
5.3.2 Análisis bivariados de la subdimensión "comprender la enseñanza" (ítems 13 al 24, 26 y 27) 266
5.3.3 Análisis descriptivos de la categoría "Planificar" (ítems 28 a 36) perteneciente a la subdimensión "Enseñar" 282
5.3.4 Análisis bivariados de la categoría "Planificar" (ítems 28 a 36) perteneciente a la subdimensión "Enseñar" 304
5.3.5 Análisis descriptivos de la categoría "Actuar en la fase interactiva" (ítems 37 a 75) perteneciente a la subdimensión "Enseñar" 308
5.3.6 Análisis bivariados de la categoría "Actuar en la fase interactiva" (ítems 37 a 75) perteneciente a la subdimensión "Enseñar" 373
5.3.7 Análisis descriptivos de la categoría "Evaluar, investigar, mejorar" (ítems 76 a 82) perteneciente a la subdimensión "Enseñar" 391
5.3.8 Análisis bivariados de la categoría "Evaluar, investigar, mejorar" (ítems 76 a 82) perteneciente a la subdimensión "Enseñar" 407
5.4. Análisis de la dimensión "institucional" 410
5.4.1 Análisis descriptivos de la subdimensión "comprender la organización" (ítems 25, 83,84 y 85) 410
5.4.2 Análisis bivariados de la subdimensión "comprender la organización" (ítems 25, 83, 84 y 85) perteneciente a la dimensión "Institucional" 418

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.3 Análisis descriptivos de la subdimensión “planificar proyectos” (ítem 86) 420
5.4.4 Análisis bivariados de la subdimensión “planificar proyectos” (ítem 25, 86) perteneciente a la dimensión “Institucional” 427
5.4.5 Análisis descriptivos de la subdimensión “actuar en procesos organizativos” (ítems 87 a 90) 427
5.4.6 Análisis bivariados de la subdimensión “actuar en procesos organizativos” (ítems 87 a 90) perteneciente a la dimensión “Institucional” 437
5.4.7 Análisis descriptivos de la subdimensión “investigar, innovar, la vida de la organización” (ítems 91, 92, 93) 439
5.4.8 Análisis bivariados de la subdimensión “investigar, innovar, la vida de la organización” (ítems 91, 92 y 93) perteneciente a la dimensión “Institucional” 444
5.5. Análisis de la dimensión “tutorial” 445
5.5.1 Análisis descriptivos de la subdimensión “comprender” (ítem 94).. 446
5.5.2 Análisis bivariados de la subdimensión “comprender” (ítem 94) perteneciente a la dimensión “Tutorial” 449
5.5.3 Análisis descriptivos de la subdimensión “actuar” (ítems 95 y 96) . 450
5.5.4 Análisis bivariados de la subdimensión “actuar” (ítems 95 y 96) perteneciente a la dimensión “Tutorial” 457
5.6. Análisis de la dimensión “personal” 458
5.6.1 Análisis descriptivos de la subdimensión “saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad” 458
5.6.2 Análisis bivariados de la subdimensión “saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad” (ítems 97 y 98) perteneciente a la dimensión “Personal” 466
5.7. Análisis del grado de competencia y formación recibida (ítems 99 a 103) 467
5.7.1 Análisis descriptivos de los ítems 99 a 103 sobre grado de competencia y formación 467
5.7.2 Análisis mediante Chi-Cuadrado entre el grado de competencia y de formación autopercibidos 470
5.8. Análisis de comentarios en torno al nivel de competencia profesional (pregunta 104), aportación del prácticum (pregunta 105), aportación de las materias teórico-prácticas (pregunta 106) y otros comentarios relacionados con la temática de la investigación (pregunta 107) 475
5.8.1 Pregunta 104.- Añade un comentario en torno a tu nivel de competencia profesional para ejercer como maestro/a de Educación Infantil 475
5.8.2 Pregunta 105.- Añade un comentario en torno a la aportación del Prácticum para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro/a de Educación Infantil 491
5.8.3 Pregunta 106.- Añade un comentario en torno a la aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Prácticum) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a 502
5.8.4 Pregunta 107.- Añade aquí cualquier otro comentario que consideres oportuno en relación con la temática de esta investigación (por ejemplo sobre competencias que no estén reflejadas anteriormente, sobre la formación recibida, etc.) 509
5.9. Consideraciones finales 513

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y CONTEXTO DE USO DE LA INVESTIGACIÓN 517

6.1. Conclusiones derivadas de los objetivos de investigación establecidos 518
6.1.1 Conclusiones sobre las competencias concernientes a la dimensión docente y a sus respectivas subdimensiones y categorías (comprender la enseñanza y enseñar [planificar, actuar en la fase interactiva, evaluar, investigar y mejorar]) 519
6.1.2 Conclusiones referentes a la dimensión institucional y sus subdimensiones (comprender la organización, planificar proyectos, actuar en procesos organizativos, investigar, innovar y la vida de la organización) 534
6.1.3 Conclusiones referentes a la dimensión tutorial y a las subdimensiones que la integran (comprender y actuar) 538
6.1.4 Conclusiones referentes al desempeño de competencias de tipo personal, particularmente, las referidas a saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad..... 539
6.1.5 Conclusiones sobre el grado de competencia y formación recibida. 539
6.1.6 Consideraciones finales, implicaciones y contexto de uso de la investigación 542
6.2. Limitaciones de la investigación y propuestas de futuro..... 576

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 579

ANEXOS 619

ANEXO 1. Versión final del cuestionario aplicado. 619
ANEXO 2. Carta enviada a los expertos para la validación del cuestionario. 629
ANEXO 3. Ejemplo de análisis realizado por uno de los evaluadores. 631
ANEXO 4. Versión inicial del cuestionario. 637
ANEXO 5. Comentarios recibidos a las preguntas abiertas del cuestionario. 645

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1. Codificación de las variables del cuestionario en el programa estadístico SPSS para la elaboración de los análisis..... 213

Figura 5.1. Gráfico con porcentajes según el "sexo"..... **¡Error! Marcador no definido.**

Figura 5.2. Gráfico con porcentajes según la "edad"..... 230

Figura 5.3. Gráfico con porcentajes según el "centro de estudios"..... 231

Figura 5.4. Frecuencias y porcentajes del alumnado que ha cursado y no ha cursado Bachillerato..... 232

Figura 5.5. Frecuencias y porcentajes según la modalidad de estudios de Bachillerato cursada..... 232

Figura 5.6. Frecuencias y porcentajes según el ciclo o ciclos en los que se realizó el Prácticum..... 23636

Figura 5.7. Frecuencias y porcentajes según el ciclo o ciclos en los que al alumnado le gustaría desarrollar su docencia..... 236

Figura 5.8. Frecuencias y porcentajes según el nivel de competencia lingüística en inglés..... 2388

Figura 5.9. Porcentajes dicotomizados del ítem 19: "Conocer los fundamentos de atención temprana..... 2433

Figura 5.10. Porcentajes del ítem 19: "Conocer los fundamentos de atención temprana" según cuatro opciones de respuesta..... 2444

Figura 5.11. Porcentajes dicotomizados del ítem 16: "Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia..... 2455

Figura 5.12. Porcentajes del ítem 16: "Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia" según cuatro opciones de respuesta..... 2466

Figura 5.13. Porcentajes dicotomizados del ítem 22: "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia..... 2477

Figura 5.14. Porcentajes del ítem 22: "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia" según cuatro opciones de respuesta..... 2477

Figura 5.15. Porcentajes dicotomizados del ítem 20: "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia"..... 2488

Figura 5.16. Porcentajes dicotomizados del ítem 21: "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia"..... 2499

Figura 5.17. Porcentajes del ítem 21: "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia" según cuatro opciones de respuesta..... 2499

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.18. Porcentajes dicotomizados del ítem 26: "Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar escolar" 2511

Figura 5.19. Porcentajes dicotomizados del ítem 23: "Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual" 2511

Figura 5.20. Porcentajes del ítem 26: "Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar escolar" según cuatro opciones de respuesta 2522

Figura 5.21. Porcentajes del ítem 23: "Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual" según cuatro opciones de respuesta 2533

Figura 5.22. Porcentajes dicotomizados del ítem 27: "Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas" 2544

Figura 5.23. Porcentajes dicotomizados del ítem 17: "Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia" 2555

Figura 5.24. Porcentajes del ítem 27: "Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas", según cuatro opciones de respuesta 2555

Figura 5.25. Porcentajes del ítem 17: "Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia", según cuatro opciones de respuesta 2566

Figura 5.26. Porcentajes dicotomizados del ítem 18: "Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles" 2577

Figura 5.27. Porcentajes del ítem 18: "Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles", según cuatro opciones de respuesta 2588

Figura 5.28. Porcentajes dicotomizados del ítem 14: "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6" 2599

Figura 5.29. Porcentajes del ítem 14: "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6", según cuatro opciones de respuesta 26060

Figura 5.30. Porcentajes dicotomizados del ítem 13: "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3" 2611

Figura 5.31. Porcentajes del ítem 13: "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3", según cuatro opciones de respuesta 2622

Figura 5.32. Porcentajes dicotomizados del ítem 15: "Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las comopetencias básicas en dicha etapa" 2633

Figura 5.33. Porcentajes del ítem 15: "Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las comopetencias básicas en dicha etapa", según cuatro opciones de respuesta 2633

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.34. Porcentajes dicotomizados del ítem 24: "Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula" 2655

Figura 5.35. Porcentajes del ítem 24: "Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula", según cuatro opciones de respuesta 2666

Figura 5.36. Dispersión de respuestas de los ítems de la subdimensión "comprender la enseñanza" según la variable edad 2733

Figura 5.37. Porcentajes dicotomizados del ítem 34: "Planificar propuestas curriculares en forma de 'programaciones didácticas' para todo un curso escolar" 2855

Figura 5.38. Porcentajes dicotomizados del ítem 35: "Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil" 2888

Figura 5.39. Porcentajes dicotomizados del ítem 36: "Planificar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos" 2922

Figura 5.40. Porcentajes dicotomizados del ítem 30: "Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula" 2955

Figura 5.41. Porcentajes dicotomizados del ítem 31: "Planificar propuestas curriculares abiertas desde un 'enfoque de proyectos' integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando inciativas del maestro y del alumnado" 2966

Figura 5.42. Porcentajes dicotomizados del ítem 33: "Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger actividades y acciones" 2977

Figura 5.43. Porcentajes dicotomizados del ítem 29: "Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares" 2988

Figura 5.44. Porcentajes del ítem 29: "Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares", según cuatro opciones de respuesta 2999

Figura 5.45. Porcentajes dicotomizados del ítem 32: "Planificar situaciones de enseñanza directa, explícita, iniciadas, dirigidas y estructuradas en detalle por el maestro, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades" 301

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.46. Porcentajes dicotomizados del ítem 28: "Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje"..... 3022

Figura 5.47. Gráfico de sectores con los porcentajes obtenidos para el ítem 58: "Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años"..... 3133

Figura 5.48. Porcentajes dicotomizados del ítem 58: "Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años"..... 3133

Figura 5.49. Porcentajes dicotomizados del ítem 59: "Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años"..... 3144

Figura 5.50. Porcentajes del ítem 59: "Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años", según cuatro opciones de respuesta..... 3155

Figura 5.51. Porcentajes dicotomizados del ítem 53: "Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)" 3177

Figura 5.52. Porcentajes dicotomizados del ítem 43 "Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües" .. 3188

Figura 5.53. Gráfico de sectores con los porcentajes obtenidos para el ítem 43: "Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y mulutilingües"..... 3199

Figura 5.54. Porcentajes dicotomizados del ítem 62 "Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera" 32020

Figura 5.55. Gráfico de sectores con los porcentajes obtenidos para el ítem 62 "Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera" 32121

Figura 5.56. Porcentajes dicotomizados del ítem 46 "Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades" 3222

Figura 5.57. Porcentajes dicotomizados del ítem 45 "Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos" 3244

Figura 5.58. Porcentajes del ítem 45: "Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos", según cuatro opciones de respuesta 3255

Figura 5.59. Porcentajes dicotomizados del ítem 51 "Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo"..... 3266

Figura 5.60. Gráfico de sectores con los porcentajes obtenidos para el ítem 51 "Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo" 3277

Figura 5.61. Porcentajes dicotomizados del ítem 66 "Enseñar a leer a niños de Educación Infantil" 3322

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.62. Porcentajes dicotomizados del ítem 67 "Enseñar a leer a niños de Educación Infantil" 3322

Figura 5.63. Porcentajes del ítem 66 "Enseñar a leer a niños de Educación Infantil", según cuatro opciones de respuesta 3333

Figura 5.64. Porcentajes del ítem 67 "Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil", según cuatro opciones de respuesta 3344

Figura 5.65. Porcentajes dicotomizados del ítem 63 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura" 3366

Figura 5.66. Porcentajes del ítem 63 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura", según cuatro opciones de respuesta..... 3367

Figura 5.67. Porcentajes dicotomizados del ítem 64 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura" 3377

Figura 5.68. Porcentajes del ítem 64 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura", con cuatro opciones de respuesta 3388

Figura 5.69. Porcentajes dicotomizados del ítem 42 "Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza" 3399

Figura 5.70. Porcentajes dicotomizados del ítem 65 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute" 34040

Figura 5.71. Porcentajes del ítem 65 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute", según cuatro opciones de respuesta 34040

Figura 5.72. Porcentajes del ítem 41 "Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza", según cuatro opciones de respuesta..... 3422

Figura 5.73. Porcentajes dicotomizados del ítem 61 "Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de 'hablar, conversar y escuchar' en lengua gallega" 3433

Figura 5.74. Porcentajes dicotomizados del ítem 60 "Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de 'hablar, conversar y escuchar' en lengua castellana..... 3433

Figura 5.75. Porcentajes dicotomizados del ítem 40 "Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia" 3444

Figura 5.76. Porcentajes dicotomizados del ítem 39 "Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión" 3455

Figura 5.77. Porcentajes dicotomizados del ítem 56 "Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje"..... 3466

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.78. Porcentajes dicotomizados del ítem 38 "Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales" 3477

Figura 5.79. Porcentajes dicotomizados del ítem 37 "Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales" 3477

Figura 5.80. Porcentajes dicotomizados del ítem 49 "Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase" 3499

Figura 5.81. Porcentajes del ítem 49 "Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase", según cuatro opciones de respuesta 35050

Figura 5.82. Porcentajes dicotomizados del ítem 48 "Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos"..... 35151

Figura 5.83. Porcentajes dicotomizados del ítem 50 "Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás" 35151

Figura 5.84. Porcentajes dicotomizados del ítem 47 "Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños"..... 3522

Figura 5.85. Porcentajes del ítem 48 "Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos", según cuatro opciones de respuesta 3533

Figura 5.86. Porcentajes del ítem 50 "Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás", según cuatro opciones de respuesta..... 3533

Figura 5.87. Porcentajes del ítem 47 "Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños", según cuatro opciones de respuesta 3544

Figura 5.88. Porcentajes dicotomizados del ítem 68 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la 'competencia matemática' (competencia del alumnado que tiene relación con componentes como los conceptos numéricos- contar, cantidad, comparaciones, símbolos…- y operaciones básicas, reconocimiento de patrones y relaciones: procesos de razonamiento lógico y resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana; geometría y nociones espaciales; medida; recogida organización y representación de datos, etc."..... 3566

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.89. Porcentajes del ítem 68 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la 'competencia matemática' (competencia del alumnado que tiene relación con componentes como los conceptos numéricos-contar, cantidad, comparaciones, símbolos…- y operaciones básicas, reconocimiento de patrones y relaciones: procesos de razonamiento lógico y resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana; geometría y nociones espaciales; medida; recogida organización y representación de datos, etc.", según cuatro opciones de respuesta 3577

Figura 5.90. Porcentajes del ítem 72 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la 'competencia de tratamiento de la información y competencia digital' (competencia del alumnado ligada a la búsqueda y tratamiento de la información, uso de recursos tecnológicos disponibles para comunicarse, facilitar el trabajo, resolver problemas, etc.)..... 3588

Figura 5.91. Porcentajes dicotomizados del ítem 44 "Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)"..... 3599

Figura 5.92. Porcentajes del ítem 44 "Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)", según cuatro opciones de respuesta 35959

Figura 5.93. Porcentajes dicotomizados del ítem 69 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la 'competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico' (competencia del alumnado ligada a la potenciación del pensamiento científico y habilidades de investigación en torno a las propiedades físicas del mundo, los seres vivos, las propiedades del entorno – cambios y predicciones del mundo natural -, etc."..... 36060

Figura 5.94. Porcentajes dicotomizados de la variable 73 *"*Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la 'competencia de aprender a aprender' (competencia del alumnado ligada a la capacidad para observar y explorar, planificar, organizar información y tareas, resolver problemas, relacionar nuevos aprendizajes y experiencias anteriores, analizar y comunicar lo observado y el proceso seguido para aprender y producir, etc.)"..... 36161

Figura 5.95. Porcentajes dicotomizados de la variable 70 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana" con recursos de las Ciencias Sociales (competencia del alumnado ligada al desarrollo de habilidades sociales y contenidos en torno a las personas, sus hábitos costumbres, creencias, a cómo se relacionan, organizan, trabajan, a cómo resuelven sus problemas, conflictos y necesidades en la actualidad y en el pasado, y de qué forma modifican y son modificadas por el entorno y al cambio y protección de dicho entorno)"..... 3622

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.96. Porcentajes dicotomizados de la variable 71 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística" (competencia del alumnado ligada al aprecio, goce y disfrute de manifestaciones culturales y artísticas, al empleo de recursos de expresión artística para realizar craciones artísticas, a usar el cuerpo para expresarse, a escuchar, apreciar y procudir música, a disfrutar con y desarrollar dramatizaciones, a dibujar, pintar y modelar, esculpir, hacer collages, etc."3633

Figura 5.97. Porcentajes dicotomizados de la variable 74 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" (competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad, responsabilidad con criterios propios)" 3644

Figura 5.98. Porcentajes de la variable 74 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" (competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad, responsabilidad con criterios propios)", según cuatro opciones de respuesta 3644

Figura 5.99. Porcentajes dicotomizados de la variable 75 "Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras" 3655

Figura 5.100. Porcentajes de la variable 75 "Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras", según cuatro opciones de respuesta..... 3666

Figura 5.101. Porcentajes dicotomizados de la variable 54 "Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia"..... 3688

Figura 5.102. Porcentajes dicotomizados de la variable 54 "Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia", con cuatro opciones de respuesta. 3688

Figura 5.103. Porcentajes dicotomizados de la variable 57 "Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo" 3699

Figura 5.104. Porcentajes de la variable 57 "Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo", según cuatro opciones de respuesta 37070

Figura 5.105. Porcentajes dicotomizados de la variable 52 "Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado"..... 37171

Figura 5.106. Porcentajes de la variable 52 "Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado", según cuatro opciones de respuesta 37171

Figura 5.107. Gráfico de componentes en espacio rotado..... 38181

Figura 5.108. Porcentajes dicotomizados del ítem 78: "Identificar posibles disfunciones en el lenguaje" 3933

Figura 5.109. Porcentajes del ítem 78: "Identificar posibles disfunciones en el lenguaje", según cuatro opciones de respuesta..... 3933

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.110. Porcentajes dicotomizados del ítem 77: "Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia"..... 3966

Figura 5.111. Porcentajes del ítem 77: "Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia", según cuatro opciones de respuesta..... 3977

Figura 5.112. Porcentajes dicotomizados del ítem 79: "Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto" 3988

Figura 5.113. Porcentajes del ítem 79: "Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto", según cuatro opciones de respuesta 3988

Figura 5.114. Porcentajes dicotomizados del ítem 76: "Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas"..... 3999

Figura 5.115. Comparativa de porcentajes entre las variables 76: "Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas" y 77 "Observar sistemáticamene contextos de aprendizaje y convivencia", según cuatro opciones de respuesta..... 400

Figura 5.116. Porcentajes dicotomizados del ítem 81: "Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docene relacionando teoría y práctica" 401

Figura 5.117. Porcentajes del ítem 81: "Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docene relacionando teoría y práctica", según cuatro opciones de respuesta 4022

Figura 5.118. Porcentajes dicotomizados del ítem 80: "Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica"..... 4033

Figura 5.119. Porcentajes dicotomizados del ítem 82: "Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula" 4033

Figura 5.120. Porcentajes del ítem 80: "Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica", según cuatro opciones de respuesta..... 4044

Figura 5.121. Porcentajes del ítem 82: "Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula", según cuatro opciones de respuesta 4044

Figura 5.122. Porcentajes dicotomizados del ítem 84: "Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos" 4122

Figura 5.123. Porcentajes del ítem 84: "Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos", según cuatro opciones de respuesta 4133

Figura 5.124. Porcentajes dicotomizados del ítem 25: "Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales"..... 4144

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.125. Porcentajes del ítem 25: "Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales", según cuatro opciones de respuesta 4144

Figura 5.126. Porcentajes dicotomizados del ítem 85: "Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización" 4155

Figura 5.127. Porcentajes dicotomizados del ítem 83: "Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento" 4155

Figura 5.128. Porcentajes dicotomizados del ítem 86: "Elaborar proyectos educativos de ciclo y etapa de Educación Infantil en el marco de los proyectos educativos de centro" 42121

Figura 5.129. Porcentajes del ítem 86: "Elaborar proyectos educativos de ciclo y etapa de Educación Infantil en el marco de los proyectos educativos de centro", según cuatro opciones de respuesta 4222

Figura 5.130. Porcentajes dicotomizados del ítem 90: "Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa" 4299

Figura 5.131. Porcentajes del ítem 90: "Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa", según cuatro opciones de respuesta..... 43030

Figura 5.132. Porcentajes dicotomizados del ítem 89: "Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa" 43131

Figura 5.133. Porcentajes del ítem 89: "Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa", según cuatro opciones de respuesta..... 43131

Figura 5.134. Porcentajes dicotomizados del ítem 87: "Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela"..... 4333

Figura 5.135. Porcentajes del ítem 87: "Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela", según cuatro opciones de respuesta..... 4333

Figura 5.136. Porcentajes dicotomizados del ítem 88: "Colaborar con otros profesionales externos a la escuela" 4355

Figura 5.137. Porcentajes dicotomizados del ítem 93: "Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organziación"..... 44040

Figura 5.138. Porcentajes del ítem 93: "Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organziación", según cuatro opciones de respuesta..... 44141

Figura 5.139. Porcentajes dicotomizados del ítem 92: "Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica" 44141

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.140. Porcentajes del ítem 92: "Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica", según cuatro opciones de respuesta 4422

Figura 5.141. Porcentajes dicotomizados del ítem 91: "Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro" 4433

Figura 5.142. Porcentajes dicotomizados del ítem 91: "Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro", según cuatro opciones de respuesta 4433

Figura 5.143. Porcentajes dicotomizados del ítem 94: "Conocer las funciones del tutor y orientador en relacón con la educación familiar"..... 4477

Figura 5.144. Porcentajes del ítem 94: "Conocer las funciones del tutor y orientador en relacón con la educación familiar", según cuatro opciones de respuesta 4488

Figura 5.145. Porcentajes dicotomizados del ítem 95: "Establecer relaciones positivas con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familas"..... 45252

Figura 5.146. Porcentajes del ítem 95: "Establecer relaciones positivas con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familas", según cuatro opciones de respuesta..... 4533

Figura 5.147. Porcentajes dicotomizados del ítem 96: "Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar"..... 4555

Figura 5.148. Porcentajes del ítem 96: "Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar", según cuatro opciones de respuesta. 4566

Figura 5.149. Porcentajes dicotomizados del ítem 97: "Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional" 4599

Figura 5.150. Porcentajes del ítem 97: "Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional", según cuatro opciones de respuesta. 46060

Figura 5.151. Porcentajes del ítem 98: "Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional", según cuatro opciones de respuesta 46161

Figura 5.152. Porcentajes comparativos entre los ítems 99 ("Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)") y 100 ("Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años))" 4688

Figura 5.153. Porcentajes comparativos entre los ítems 101 ("¿Crees que la formación recibida en la titulación del Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?"), 102 ("¿Cuál ha sido el grado de aportación del Practicum al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro?" y 103 ("¿Cuál ha sido el grado de aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el Practicum) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?)..... 4699

Figura 5.154. Gráfico de barras Nivel de Competencia en primer ciclo*Nivel de Formación..... 47272

Figura 5.155. Gráfico de barras Nivel de Competencia en segundo ciclo*Nivel de Formación..... 4744

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Frecuencias y porcentajes de la variable "sexo 178
Tabla 4.2 Estadísticos de fiabilidad 197
Tabla 4.3 Estadísticos ítem-total 198
Tabla 4.4 Test de dos mitades 212
Tabla 4.5 Codificación, ubicación y etiqueta de las variables que constituyen el cuestionario 214
Tabla 4.6 Codificación, valores y etiqueta de las variables del cuestionario 219
Tabla 5.1 Categorías de las variables independientes analizadas 228
Tabla 5.2 Frecuencias y porcentajes de la variable "sexo". 229
Tabla 5.3 Frecuencias y porcentajes de la variable "edad" 230
Tabla 5.4 Frecuencias y porcentajes de la variable "centro de estudios" 231
Tabla 5.5 Frecuencias y porcentajes de estudios de Ciclos Formativos finalizados 233
Tabla 5.6 Frecuencias y porcentajes del tipo de estudios universitarios sin finalizar 234
Tabla 5.7 Frecuencias y porcentajes de otros estudios 234
Tabla 5.8 Frecuencias y porcentajes según el tipo de estudios realizados en simultáneo al Grado de Educación Infantil 235
Tabla 5.9 Frecuencias y porcentajes según el tipo de lengua extranjera en la que los futuros maestros/as de Educación Infantil se consideran más competentes 237
Tabla 5.10 Estadísticos descriptivos de la subdimensión "comprender la enseñanza", ordenados de forma ascendente según la media 2399
Tabla 5.11 Rangos promedio sexo*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza" 2677
Tabla 5.12 Estadísticos de contraste sexo*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza" 2688
Tabla 5.13 Rangos promedio edad*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza" 27070
Tabla 5.14 Estadísticos de contraste edad*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza" 2711
Tabla 5.15 Rangos promedio Estudios previos al Grado de Educación Infantil*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza" 2744
Tabla 5.16 Estadísticos de contraste Estudios previos al Grado de Educación Infantil*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza" 2766
Tabla 5.17 Rangos promedio Ciclo/s en los que has realizado el Practicum*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza" ... 2777
Tabla 5.18 Estadísticos de contraste Ciclo/s en los que has realizado el Practicum*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza" ... 2799

USC DE COMPOSTELA

Tabla 5.19 Rangos promedio Centro de Estudios*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"..... 28080
Tabla 5.20 Estadísticos de contraste Centro de Estudios*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza" 28181
Tabla 5.21 Estadísticos descriptivos de la categoría "planificar", ordenados de forma ascendente según la media 2822
Tabla 5.22 Rangos promedio Centro de Esudios*variables de la categoría "planificar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"..... 3066
Tabla 5.23 Estadísticos de contraste centro de estudios* variables de la categoría "planificar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"..... 3077
Tabla 5.24 Estadísticos descriptivos de la categoría "actuar en la fase interactiva", ordenados de forma ascendente según la media 3088
Tabla 5.25 Prueba KMO y prueba de Bartlett..... 3744
Tabla 5.26 Comunalidades. Método de extracción: componentes principales..... 3755
Tabla 5.27 Varianza total explicada 3777
Tabla 5.28 Matriz de componentes..... 3788
Tabla 5.29 Matriz de componentes rotados..... 38181
Tabla 5.30 Rangos promedio Centro de Estudios*variables de la categoría "actuar en la fase interactiva" perteneciente a la subdimensión "enseñar"..... 3899
Tabla 5.31 Estadísticos de contraste Centro de estudios* variables de la categoría "planificar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"..... 39090
Tabla 5.32 Estadísticos descriptivos de la subdimensión "comprender la enseñanza" ordenados de forma ascendente según la media 39191
Tabla 5.33 Rangos promedio Centro de Estudios*variables de la categoría "evaluar, investigar, mejorar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"..... 4099
Tabla 5.34 Estadísticos de contraste Centro de Estudios* variables de la categoría "evaluar, investigar, mejorar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"..... 41010
Tabla 5.35 Estadísticos descriptivos de la subdimensión "comprender la organización", ordenados de forma ascendente según la media..... 41111
Tabla 5.36 Rangos promedio y estadísticos de contraste Centro de Estudios*variables de la subdimensión "comprender la organización" perteneciente a la dimensión "institucional 4199
Tabla 5.37 Estadísticos descriptivos de la subdimensión "planificar proyectos" ... 42020
Tabla 5.38 Estadísticos descriptivos de la subdimensión "actuar en procesos organizativos", presentados por orden ascendente según las puntuaciones medias 4288
Tabla 5.39 Rangos promedio Centro de Estudios*variables de la subdimensión "actuar en procesos organizativos" perteneciente a la dimensión "institucional" 4388

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.40 Estadísticos de contraste Centro de Estudios* variables de la subdimensión “actuar en procesos organizativos” perteneciente a la dimensión “institucional”..... 4388

Tabla 5.41 Estadísticos descriptivos de la subdimensión “investigar, innovar, la vida de la organización”, ordenados de forma ascendente según la media..... 4399

Tabla 5.42 Estadísticos descriptivos de la subdimensión “comprender” 4477

Tabla 5.43 Estadísticos descriptivos de la subdimensión “actuar”, ordenados de forma ascendente según las puntuaciones medias 45050

Tabla 5.44 Estadísticos descriptivos de la subdimensión “saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad”, ordenados de forma ascendente según las puntuaciones medias 4588

Tabla 5.45 Estadísticos descriptivos de los ítems 99 a 103 referidos al grado de competencia y formación recibida en la titulación 4677

Tabla 5.46 Tabla de contingencia y prueba Chi-Cuadrado para las variables “p 99. Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)” *“¿p. 101 Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?” 47171

Tabla 5.47 Tabla de contingencia y prueba Chi-Cuadrado para las variables “p 100. Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)” *“¿p. 101 Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?”..... 4733

Tabla 6.1 Fases del proyecto de Aprendizaje-Servicio y materias que participaron. 5677

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de los maestros ha vuelto a estar, muy recientemente, en el ojo del huracán informativo al plantearse, una vez más, iniciativas de reforma de los planes de estudio y propuestas de cambio en nuestro país. Pero, no pocas iniciativas y propuestas carecen de sólidos diagnósticos y fundamentación. Nuestro estudio surgió partiendo de la necesidad detectada y de recomendaciones como la formulada por el Consejo de la Unión Europea (2014) sobre la realización de estudios acerca del desarrollo de las competencias de los maestros.

Este trabajo de Tesis Doctoral se inscribe en uno de los proyectos en que participamos en los últimos años en el marco de los objetivos del Grupo de Investigación y Docencia *Mestura* de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) para profundizar en el conocimiento de los procesos y resultados de la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil en el contexto español —gallego, más en concreto— tras la implantación de los cambios propiciados por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), centrándonos en tres centros formativos de dos universidades gallegas (la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de A Coruña) en un determinado momento y recogiendo la voz del alumnado.

Asumimos que el desempeño competente como profesor de Educación Infantil, no sólo depende del nivel de competencia adquirido, sino de la autoevaluación de competencia que cada docente haga de sí mismo. Sentirse seguro en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego para afrontar las tareas y sentirse competente, como han desvelado varias investigaciones, resulta en muchas ocasiones un factor muy relevante de competencia. Consideramos que autoevaluación, autosatisfacción o insatisfacción, sentimiento de competencia y posibilidades de mejora están íntimamente relacionados.

La autopercepción de la competencia profesional en la docencia es de gran trascendencia. Investigaciones sobre la relación entre creencia de eficacia docente y las consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas adaptativas, también referidas a profesores en formación inicial, apuntan en la misma línea al destacar las consecuencias

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

de una alta creencia de eficacia docente. Lo que cada futuro docente piensa sobre sí mismo desempeña un papel importante en su realización personal y profesional.

Por tanto, nuestra investigación pretende responder a un gran objetivo central: analizar el nivel competencial manifestado por el alumnado de cuarto curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil en relación a competencias profesionales, desde la perspectiva de los mismos futuros docentes en formación, en la fase final de su trayectoria académica.

En respuesta a este gran objetivo articulado en otros varios, que se comentan en el texto de la Tesis, se utilizó para la recogida de datos un cuestionario elaborado "ad hoc" estructurado en cuatro grandes bloques, incluyendo un total de 107 ítems (103 cerrados usando una escala Likert con cuatro opciones de respuesta (1=nada competente; 2=poco competente; 3=bastante competente; 4=muy competente), incluyendo además cuatro ítems de respuesta abierta. Se llevaron a cabo diferentes procedimientos para asegurar las condiciones de validez y fiabilidad del instrumento de recogida de datos. Para dar respuesta a los objetivos se han utilizado, básicamente, estadísticos descriptivos y análisis bivariados con pruebas no paramétricas, además de análisis de contenido para las respuestas abiertas.

Para arropar las decisiones que se han ido tomando en este proyecto de investigación de Tesis Doctoral, y otros complementarios en los que nos hemos comprometido en simultáneo con la intención de ir introduciendo cambios conforme íbamos analizando los datos en un proceso que, finalmente, y por diversas razones, se ha extendido en el tiempo, hemos ido realizando numerosas lecturas y construido un discurso del que se ofrece una síntesis en los tres primeros capítulos.

En definitiva, la Tesis incorpora tres Capítulos en forma de Marco Teórico, ofreciendo en el primero una mirada global desde un enfoque humanista y de ciudadanía democrática acerca de la sociedad, las identidades, la infancia y la formación, configurando el discurso en tres grandes apartados. El segundo Capítulo aporta una reflexión acerca de propuestas formativas para un mundo en cambio a lo largo de dos apartados, mientras que el tercer Capítulo se centra en la Reforma de Bolonia y diferentes aspectos de la formación inicial del profesorado, desde apuntes sobre las tendencias generales y la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, hasta reflexiones sobre la necesidad de contar con diagnósticos de la situación de la formación inicial de maestras y maestros para un mejor conocimiento con el objetivo de ir

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

introduciendo los cambios oportunos para la mejora, centrándonos en las competencias profesionales y en la profesionalización docente, articulando el discurso en torno a tres grandes apartados.

En el Capítulo IV exponemos cuestiones clave en torno a la Metodología adoptada, deteniéndonos en el propósito, la concreción pormenorizada de los objetivos de la investigación, el enfoque metodológico adoptado, la población y muestra, el proceso de recogida de datos seguido, y todo lo relativo al instrumento usado (proceso de elaboración, características del mismo, y proceso seguido de validación y fiabilidad) así como de codificación y análisis de los datos.

En el Capítulo V, ofrecemos datos relativos a las características personales y académicas identificando la muestra, y la presentación del conjunto de datos, resultados e interpretaciones atendiendo a las dimensiones que hemos considerado de la función y desarrollo profesional de los maestros: docente, institucional, tutorial y personal, así como al análisis global del grado de competencia y nivel de la formación recibida desde la perspectiva de los futuros docentes, tanto desde la respuesta a los ítems cerrados como a los abiertos.

En el Capítulo VI nos extendemos en ofrecer la Discusión, Conclusiones Finales, Implicaciones del estudio y el Contexto de Uso de la investigación con ejemplos de iniciativas docentes que hemos ido desarrollando en el contexto en que hemos podido intervenir, según obteníamos datos y conclusiones, además de incluir reflexiones en torno a las limitaciones de la investigación y propuestas para el futuro. Terminamos incorporando las referencias usadas en el conjunto del texto, 5 Anexos, 156 Figuras y 54 Tablas.

Queremos resaltar, para terminar esta introducción, alguno de los aspectos que destacamos en las Conclusiones finales. Estimamos que los datos recogidos nos aportan una visión, desde la perspectiva del alumnado de la titulación, que invita a la reflexión sobre ciertos aspectos de la formación, con el fin de un mejor desarrollo de sus competencias.

Cualquier propuesta de intervención en la formación del profesorado, no ha de mantenerse al margen de las investigaciones y construcciones teóricas sobre dicho campo, ni tampoco del contexto en el que se inscriben las acciones formativas. Cualquier propuesta de mejora, como hemos venido repitiendo a lo largo de este trabajo, requiere de un diagnóstico de la situación amplio, con diferentes aportaciones, desde perspectivas complementarias y, por supuesto, de fundamentos básicos, ideas clave y buenos argumentos.

USC DE COMPOSTELA

Defendemos, como exponemos más extenso en las Conclusiones, que los datos, referidos a puntos fuertes y puntos débiles en relación con las competencias profesionales, han de ser tenidos en cuenta a la hora de plantear reformas en la formación del profesorado y, en mayor medida, en los contextos concretos en que se ha desarrollado la investigación. De hecho, en parte, así se ha hecho ya en uno de los centros concretos participantes en la investigación y, más en concreto, sobre todo en las materias en las que hemos intervenido, y continuamos interviniendo, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Una de las tendencias que entendemos conviene desarrollar se centra, como hemos apuntado reiteradamente, a la progresiva construcción y desarrollo de lo que hemos denominado un "proyecto compartido", proyecto que hemos procurado impulsar desde nuestra humilde posición de profesora contratada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Una de las líneas de trabajo, se ha enfocado en apoyar la construcción de un conocimiento más integrado por parte del alumnado, por ejemplo, y dada la relevancia que tiene el Prácticum, aspecto que todos los especialistas consideran crucial para el desarrollo de las competencias, al igual que los propios docentes, como se ve confirmado también por esta investigación, elaborando una Guía para el desarrollo de las experiencias (véase por ejemplo la versión de Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2019).

Como respuesta a los resultados de esta investigación, hemos preparado otros muchos materiales para la enseñanza con casos en coherencia con múltiples recomendaciones sobre las estrategias metodológicas más apropiadas para el desarrollo de competencias profesionales. Estas iniciativas han propiciado que otros docentes, cuando menos de dos de los centros participantes en este estudio (ambos de la Universidad de Santiago de Compostela), hayan tomado iniciativas en la misma línea.

Iniciativas que se enmarcan, con enorme ilusión por nuestra parte, en propuestas que queremos desarrollar con fuerza en donde podamos trabajar. Un proceso de investigación-acción-formación que posibilite la mejor formación de maestras y maestros posible para preparar a la ciudadanía para una sociedad llena de retos, desafíos e incertidumbres de enorme calado, respondiendo a valores como los que hemos ido exponiendo a lo largo de este texto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO I.
UNA MIRADA GLOBAL DESDE UN ENFOQUE HUMANISTA Y DE CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: SOCIEDAD, IDENTIDADES, INFANCIA Y FORMACIÓN

1.1. CAMBIOS GLOBALES, MODELO DE SOCIEDAD E IDENTIDADES

Esta investigación pone su foco de atención en la figura del profesor y, más en concreto, del profesorado que se forma para ejercer en Educación Infantil en España considerando los datos recogidos acerca de la realidad en el contexto gallego, específicamente en dos de las tres universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Galicia. La figura y el campo de acción de todo docente, como hace tiempo ha expuesto de forma magistral Andy Hargreaves (1996, p. 13), es producto de los cambios generales en la sociedad por lo que, como más recientemente nos recuerda Day (2019), se requiere analizar la naturaleza de la profesión docente en "tiempos de cambio" en "contextos desafiantes" (p. 19), también cambios en los sistemas de formación.

Vincular educación y formación con la sociedad en cada momento histórico nos parece una necesidad insoslayable para analizar, entre otras cuestiones, los retos de la formación en la actualidad.

- ¿Cómo es el mundo en que vivimos?
- ¿Qué cambios relevantes se han producido en los ámbitos básicos de la vida social?
- ¿Qué modelo de sociedad es el predominante?
- ¿Qué sentido tiene la escuela, la educación y la formación de docentes en el mundo actual?
- ¿Qué consideraciones cabe establecer para la formación al analizar la sociedad actual y las políticas y prácticas más comunes en nuestro contexto y sus

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

efectos sobre las subjetividades para configurar formas de pensar, decir, hacer, sentir y desear de los agentes que intervienen en los procesos formativos?

Estas y otras preguntas de envergadura son algunas de las que nos planteamos al reflexionar sobre aspectos clave para configurar, investigar, evaluar o proponer propuestas formativas de los docentes.

Castells (1998) se refería hace años a que no nos encontrábamos en una época de cambios, sino a un auténtico cambio de época. Pérez Gómez (2012) siguiendo al autor citado, se centra en tres ámbitos de la vida social para referirse a dicho cambio: producción/consumo (Economía), poder (Política) y experiencia cotidiana (Sociedad y Cultura). En el discurso que ofrecemos a continuación nos referiremos a todos ellos, sin ánimo de exhaustividad, de una forma que pretendemos integrada, con especial atención al último de los ámbitos citados al que dedicaremos en particular los párrafos que cierran este apartado, al centrarnos en las nuevas identidades y algunas consecuencias para la elaboración de propuestas formativas.

La configuración de un nuevo tipo de sociedad mundial exige, a nuestro entender, pensar más allá de una comunidad o un país concreto y comprender y abordar los problemas desde una perspectiva amplia considerando el escenario global en el que nos movemos. Por ejemplo, en el ámbito del poder y la política, Daniel Innerarity (2020) en su penetrante y lúcido análisis de la democracia en la actualidad entiende que "la globalización desafía al constitucionalismo y la democracia, entre otras cosas porque el ´nosotros´ cuya identidad se defiende y que se autodetermina ha perdido su referencia fija a un marco estable de identificación y gestión, como pudiera ser el ámbito del Estado nacional o el de una comunidad claramente delimitada. En el espacio de la mundialización, con identidades porosas y múltiples, en medio de interacciones complejas, donde rige la contaminación y la interdependencia, cuando todo se contagia y no hay seno protector, el ´nosotros´ está caracterizado por una gran indeterminación. En un espacio de bienes y males comunes cualquier delimitación demasiado rígida entre nosotros y los otros es inapropiada" (p. 272).

Bien es cierto que la formación se da en el ámbito de lo local y en el marco de unas leyes, de una normativa y de una cultura determinadas, pero la globalización y todo lo que ha supuesto (emergencia de nuevos espacios políticos transnacionales, nuevas formas de producir y de consumir, movimientos migratorios, sociedades multiculturales y cambios en el ámbito del poder y la experiencia cotidiana de las personas, etc.) conduce

a un replanteamiento de las propuestas formativas en las que la mirada sobre "los otros" ha de ser objeto de reflexión profunda apostando, defendemos, por un enfoque "humanista" que intentaremos impregne todo nuestro discurso.

Conseguir "un buen profesor en cada escuela, para que todas las escuelas lleguen a ser grandes escuelas" (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2005) requiere preparar al docente para los nuevos retos, y para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, y así estar preparado para afrontar las transformaciones venideras.

Estas premisas conducen a considerar múltiples cuestiones. Por ejemplo, las dificultades de determinar cuáles han de ser las características del docente y del ejercicio profesional de la profesión en cualquiera de las etapas de un sistema educativo para dar respuesta a las transformaciones que han sido gigantescas con el cambio de siglo. Tales cambios de envergadura en el contexto social generan nuevas exigencias educativas.

Asumimos, además que, en relación con la figura del profesor, las competencias que ha de desarrollar y su acción concreta en el aula, han de ser coherentes con el sentido que le adjudicamos a la educación, una cuestión que trasciende al propio profesional y que hunde sus raíces en el sistema social por lo que se relaciona con otras cuestiones como, por ejemplo, los propósitos declarados e implícitos, condiciones y contexto en los que se realizan los procesos educativos o las personas hacia quienes se dirige la acción educativa.

Cabe, pues, una reflexión sobre el sentido de la educación en una determinada realidad social. Comprender el mundo en el que vivimos es una exigencia para los docentes, para los formadores del profesorado y para el desarrollo de cualquier iniciativa de investigación que se inscriba en un deseo de comprender y de mejorar la educación. Por ello iniciamos nuestro discurso con algunas notas acerca de los cambios en la sociedad deteniéndonos en varias de las influencias en la construcción de la identidad personal, de las subjetividades y sus relaciones con los modelos de ciudadanía y de profesionalidad docente, cuestiones que retomaremos en capítulos posteriores con mayor profundidad al analizar las decisiones de política de formación inicial de profesores, de profesionalización y de currículo formativo, y su imbricación con el enfoque de competencias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Creemos oportunas estas reflexiones al constatar que los modelos tradicionales de Educación Infantil, y también en la formación de sus profesionales, siguen manteniendo

una elevada presencia pese a los intentos de reforma y que, sin embargo, se requieren transformaciones para hacer frente a las nuevas necesidades ante los cambios en la sociedad y algo que nos preocupa especialmente, la existencia de diversas tensiones ligadas a posicionamientos supremacistas, racistas y sexistas, de un resurgimiento del "miedo al otro" en un contexto de desigualdad rampante en algunos escenarios.

Desde estos párrafos iniciales queremos destacar la existencia de "cambios globales" con la intención de subrayar, desde el comienzo, un rasgo de la realidad del siglo XXI: la globalización, o mundialización, usando el término más habitual en algunos contextos como por ejemplo el ámbito intelectual francófono, pero también bastante usado en nuestro país. La "primera revolución del siglo XXI" la denominó Estefanía (2002) acuñando la expresión en el título de su libro sobre el tema. El propio Estefanía (2002) expresa que, en esencia, globalización significa "que todos somos más interdependientes, más cercanos, que nos parecemos más y actuamos de modo crecientemente semejante; que vivimos en el mismo mundo", lo global, lo abierto (la sociedad, el mercado…), frente a lo cerrado, podríamos decir, pero puntualiza que "no es ni un progreso, ni una regresión, ni una ideología, ni siquiera una política, es una etapa de la historia de la Humanidad y un proceso que da una dimensión nueva a los fenómenos ya presentes" (p. 14). En todo caso, según este analista, a comienzos de este siglo la globalización se convirtió en el fenómeno de referencia de la época, un fenómeno que Muñoz-Repiso (2000) consideraba nuclear en su propuesta de "educar en positivo para un mundo en cambio" como reza en el título de uno de sus libros al afirmar que "nunca como ahora ha estado presente la dimensión internacional de los problemas, con una perspectiva tan amplia y tanta información a nivel planetario" (p. 20) reconociendo, al citar a organismos internacionales que se han ocupado de estas cuestiones que, aunque el término se aplica sobre todo al terreno financiero, es muy relevante en relación con la difusión a escala internacional de los procesos culturales. Como escribía esta misma autora hace ya más de veinte años: "en nuestro quehacer diario gravita la mundialización en formas muy diversas y tiene consecuencias a las que no podemos sustraernos" (p. 25). En este mismo momento la crisis del coronavirus de 2020, y sus consecuencias de diversa índole, hacen que estas palabras cobren actualidad.

Estefanía (2000) entendía hace veinte años que nos encontrábamos en una "etapa de la historia de la Humanidad", pero destacaba también la existencia de anteriores "períodos globalizadores" con similitudes, pero también diferencias con la actual

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

globalización. Efectivamente, por ejemplo en la obra del recientemente fallecido Inmanuel Wallerstein (1930-2019), autor de la teoría del "sistema-mundo" expuesta en varios volúmenes (véase por ejemplo: Wallerstein, 2006 y 2016), se analiza cómo la economía-mundo capitalista moderno se va configurando a lo largo de varios siglos con tres puntos de inflexión clave: el siglo XVI, la Revolución Francesa de 1789 y la revolución mundial de 1968 hasta desembocar en lo que el mismo autor entiende como crisis estructural del sistema-mundo. Wallerstein (2006 y 2016) defiende la lucha por una globalización alternativa impulsora de un sistema más democrático e igualitario frente a un sistema que promueve la polarización de la riqueza, la jerarquía social y la explotación. Estas consideraciones cobran especial actualidad cuando constatamos que en países como España, como ha denunciado Philip Alston (2019), experto independiente y relator especial de la ONU sobre extrema pobreza y derechos humanos, la situación es francamente preocupante: el 26,1% de la población española y el 29,5 % de los niños se encuentran en riesgo de pobreza o exclusión social, así como que lo niveles de pobreza no se corresponden con el nivel económico de España, calificando el sistema educativo como "segregado" y "cada vez más anacrónico". Desde la perspectiva de Alston (2019), se requiere mayor inversión, también en educación. Consideramos que esta situación de pobreza produce efectos demoledores como el sentimiento de desamparo y de inseguridad en muchos niños y adultos que, estimamos, se acrecentará como consecuencia de la pandemia COVID-19.

El marco teórico de Inmanuel Wallerstein para comprender el mundo en que vivimos desde su teoría del sistema-mundo nos parece especialmente interesante. Este autor nos alertaba sobre la necesidad de ser cuidadosos cuando nos referimos al concepto de "globalización" puesto que ha de prestarse atención a sus múltiples significados: tanto se usa para referirse a la liberalización económica que supone la eliminación de obstáculos a las operaciones comerciales y flujos financieros, como al aumento de las relaciones entre Estados y de la interdependencia entre los mismos, al uso extendido de los mismos objetos y la universalización de experiencias entre los humanos en todo el mundo, como a la desterritorialización (disminución de las distancias físicas y del impacto de las fronteras), o a los procesos que promueven la hegemonía de la cultura occidental en el mundo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nos interesa destacar respecto a la globalización, como se desprende de la lectura de los especialistas consultados que, fundamentalmente, se trata de un fenómeno

económico, pero estamos de acuerdo con Auby (2001) cuando declara que "es falso pensar, como se hace a menudo, que estos fenómenos económicos constituirán el todo de la globalización" (p. 8). Este mismo autor, al igual que Caride y Meira (2001), caracterizan el proceso de la globalización como contradictorio y dispar, destacando un diferente grado de integración si observamos esferas como la económica, la política, la social o la cultural con notables desajustes, desigualdades y exclusiones. Estefanía (2003), por ejemplo, ya denunciaba hace años que "la única globalización realmente existente es la globalización financiera" (p. 57) apoyada en la revolución tecnológica, del movimiento virtual libre del dinero a través de fronteras y en mucha menor medida el movimiento de bienes y servicios entre naciones, o de personas y trabajadores mediante la migración, incluso nulo en relación con la circulación de personas y se preguntaba con datos de principios de este siglo: "¿Qué sentido tiene, por ejemplo, poner escuelas y formar profesores en África -el continente que sufre más las consecuencias negativas de la globalización, por su aislamiento-, donde uno de cada dos niños no tiene educación, si tienen que pagar la deuda externa pendiente cuatro veces más de lo que se invierte en educación y salud?" (p. 66). ¿Por qué no avanza una "globalización global" real -de los derechos humanos, sociales, económicos, ecológicos, de género… -y no únicamente financiera como defienden algunos grupos, aun manteniendo la economía de mercado? Se trataría de una "globalización alternativa" que algunos sintetizan en eslóganes como: "vivimos en una sociedad, no en una economía" que priorice la lucha contra la desigualdad, la pobreza, la marginación, la exclusión y los desmanes medioambientales.

A principios de siglo este movimiento ponía énfasis en propiciar la libertad de movimientos de las personas en un contexto en que los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 empujaban en la dirección contraria. Y no hace tanto tiempo, en un contexto de "guerra comercial", hasta volvieron las fronteras para las cosas ("Castigo de Trump a la dieta ´made in Spain´" titulaba el periódico El Mundo un extenso reportaje en las páginas de Economía publicado el 5 de octubre de 2019).

La defensa de la libertad de movimientos de personas, tan destacado a principios de siglo por los defensores de una globalización de los derechos, es motivo de análisis de la globalización como el que expone Lessenich (2019) subrayando la asimetría en relación con las oportunidades de movimiento, las desigualdades de la movilidad espacial en la sociedad mundial, la "brecha de movilidad" que, por lo general, comenta este sociólogo alemán, no se torna consciente para el ciudadano de las "sociedades de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

abundancia": "las libertades de movimiento físico que uno se permite a sí mismo en la sociedad de la externalización no se conceden de igual modo a los otros, a ´los de ahí afuera´. Al contrario: el estilo de vida practicado en las ´democracias liberales´ del mundo occidental forma parte esencial de la restricción de las libertades de terceros" (p. 138), instaurándose lo que el sociólogo israelita Ronen Shamir denomina "régimen de movilidad desigual -aquí incluyente, ahí excluyente- de la era presuntamente ´global´" describiéndolo como un doble movimiento social hacia fronteras vigiladas y comunidades cerradas. O, como matiza Lessenich (2019), siguiendo a Shamir, "más exactamente: un doble movimiento hacia un impedimento selectivo del movimiento" (p. 138) en el contexto de una "cultura de la sospecha" que conduce en la sociedad del bienestar a disociarse del mundo exterior, surgiendo espacios sociales que han de ser "protegidos de ´extranjeros´ que buscan refugio, zonas aseguradas de prosperidad que tratan de aislarse de las exigencias excesivas de la realidad social" (p. 139).

Como concluye Lessenich (2019), sirviéndose de datos de investigaciones sobre la "brecha de movilidad": la riqueza hace móvil, tanto a nivel global como local y "la desigualdad de movilidad a nivel global se ha acentuado claramente justo en la época de la globalización" (p. 149), es decir, en los parámetros que asume este investigador, la polarización se ha acentuado desde 1969 -cuando aún no se había dado el último impulso a la globalización- hasta 2010, aumentando "la libre circulación de mercancías y personas procedentes del norte global con una simultánea restricción de la movilidad de bienes y sobre todo de personas procedentes del sur" (p. 149), concluyendo que "sólo las personas procedentes del mundo de la OCDE, cuyos privilegios económicos se traducen inmediatamente en preferencias jurídicas y ventajas sociales, gozan de una auténtica libertad global de desplazamiento en la presunta ´era global´" (p. 149).

Otras perspectivas en el análisis de la sociedad actual se concentran en lo que resulta más novedoso en la actualidad, y en la creciente complejidad del mundo, y las dificultades de gobernanza y gestión del mismo, con incapacidad para resolver problemas como la desigualdad y garantizar la seguridad, sin menoscabo de la defensa de los derechos humanos y promoviendo el crecimiento económico. Por ejemplo, Innerarity (2020) lo expresa de esta forma: "lo que es nuevo en el mundo globalizado es la interacción casi instantánea de la información en una densa red social, económica y política. Esta densidad ha dado lugar a un mundo contagioso, de espacios delimitados, interdependiente, imprevisible, volátil y vulnerable. Es el mundo de los efectos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

secundarios y los riesgos globales, con alto nivel de contingencia, densas interacciones y una desincronización estructural (…) De ahí que la complejidad debida a la interdependencia sea la más trabajada para cualquier pretensión de gobierno. La interdependencia nos desafía de diversas maneras" (…) La sociedad en que vivimos es, en sentido estricto, una sociedad sin vértice ni centro.

Especialmente en una sociedad del conocimiento, las relaciones de interdependencia ya no son jerárquicas sino heterárquicas, o sea, estructuradas en forma de red y modificando dinámicamente sus formas de interacción" (Innerarity, 2020, pp. 92-93). Para este mismo autor "lo que se ha agotado no es la política, sino una determinada forma de esta, en concreto, la que corresponde a la era de la sociedad delimitada territorialmente e integrada políticamente (…). La política debe transitar desde la jerarquía a la heterarquía, de la autoridad directa a la conexión comunicativa, de la heteronomía a la autonomía, del control unilateral a la implicación policontextual. Ha de estar en condiciones de generar el saber necesario -de ideas, instrumentos y procedimientos- para moderar una sociedad del conocimiento que opera de manera reticular y transnacional" (p. 149). La democracia, desde la perspectiva de Innerarity (2020), ha de sobrevivir reformulando su función en el mundo actual y en el futuro. La salida no estaría, pues, en echarse en brazos de aquellos que identifican un culpable de los males actuales eximiendo de responsabilidad colectiva.

El proceso de globalización, como se puede deducir de lo que hemos expuesto, presenta caras bien diferentes desvelándose múltiples contradicciones y paradojas. Los discursos sobre la misma basculan entre destacar una cara más excluyente propiciadora de diferencias destacadas entre países, comunidades y personas derivadas de un desigual reparto de la riqueza, y otra más amable y humanizadora poniendo el acento en que propicia el acercamiento entre seres humanos, en su interdependencia, y su desarrollo y mejora en diversas dimensiones como la educativa, la económica y la cultural.

Desde la primera perspectiva se adjetiva la globalización con términos como los que usa Torres (2017): "neoliberal, conservadora y neocolonialista" relacionándola con efectos como la "actual crisis económica mundial" (p. 10) que, como sabemos ya, ha aumentado en el contexto de pandemia actual. El modelo de sociedad que se describe desde análisis en la misma línea que el autor anteriormente citado, responde también a dichos adjetivos y, en consecuencia, la potenciación de un modelo de sistema educativo con el consiguiente marco legislativo que lo regula e impulsa distanciándose de principios

USC DE COMPOSTELA

de equidad e igualdad de derechos apostando por una "lógica binaria conservadora y fundamentalista de ´ganadores´ y ´perdedores´ (Torres, 2017, p. 16) identificada con el funcionamiento del mercado capitalista que se traslada al funcionamiento de las escuelas favoreciendo un modelo de personalidad y de subjetividad en la que destacan rasgos como un exacerbado egoísmo y presentismo egocentrista, y en el que priman la competencia, el individualismo, la comparación constante sin perspectiva del pasado ni del futuro, ajeno por tanto a problemas comunes como la sostenibilidad del planeta y a los compromisos sociales y de lucha por una mayor justicia social. Cabe permanecer muy atentos a lo que pueda suceder en los próximos años ante las repercusiones de la pandemia en la que todavía nos encontramos a la hora de escribir estas páginas.

Por tanto, desde perspectivas que critican lo que algunos denominan "ideología neoliberal" (como es el caso de Torres, 2017 o Díez Gutiérrez, 2018), los valores que se están imponiendo en nuestra sociedad se relacionan con conceptos como "excelencia", "éxito", "emprendimiento", "rentabilidad" y lemas como "el que vale puede llegar" o en el marco de una lógica puritana sobre el esfuerzo ("los pobres lo son por pereza o porque no quieren trabajar lo suficiente"). Es decir, valores de orientación "empresarial" que apoyan el dejar todo en las manos supuestamente autorreguladoras del mercado, alejados de la búsqueda de una mejor redistribución de la riqueza y de potenciar un Estado de bienestar. Habría que apostar, sin embargo, por valores alternativos, valores de "ciudadanía democrática" como suele asumirse desde este este tipo de discurso. Una perspectiva que lucha contra la identificación de la educación como un supermercado, al alumno como cliente y que pone en entredicho las críticas a la escuela pública cuando se la denigra relacionándola con mal funcionamiento y malos resultados desvelando lacerantes procesos de segregación muy injustos (por razones económicas, sociales, raciales, de género…).

Desde la segunda visión acerca de la globalización se destacan aspectos positivos de la misma y las posibilidades que emergen para la colaboración entre países, comunidades y personas, atendiendo a la diversidad, construyendo un sistema educativo que forme personas que puedan colaborar entre sí (también entre aquellas que mantengan creencias e ideologías diferentes) para afrontar los desafíos del presente en sociedades multiculturales y abiertas. Desde esta orientación posibilista se considera que los problemas que presenta la globalización pueden ser solucionados de forma que beneficie a toda la ciudadanía en un contexto democrático. No se pone en entredicho el sistema

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

económico de base, pero sí se destaca la necesidad de corregir notables excesos del capitalismo postindustrial, financiero, salvaje, pulsional, globalizado introduciendo consideraciones éticas. Bien es cierto, sin embargo, que intentar la convergencia entre la "equidad" y "excelencia" en la era de la información resulta un reto formidable. Y en el ámbito más circunscrito a la educación, como ha escrito Pérez Gómez (2012): "El compromiso ético y político con la libertad de cada individuo, con el respeto a la diversidad y divergencia y con la solidaridad es en la actualidad un reto educativo de primera magnitud en la era global e interdependiente en que habitamos" (p. 167). Las propuestas del desarrollo en nuestras sociedades de una "ética cosmopolita", de una "ética del cuidado" y de la "responsabilidad", de una apuesta por la cordura, el apoyo mutuo, construyendo un nosotros incluyente, como defiende Cortina (2021) en su reciente libro en plena pandemia, cobran un especial sentido en la actualidad ante los descomunales retos tanto mundiales como locales.

Desarrollar la competencia para vivir y convivir democráticamente en contextos donde prima la heterogeneidad en un marco global se erige como nuclear ya que, como expone Innerarity (2020): "los principales problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad tienen el carácter de problemas planeados por una realidad interdependiente y concatenada ante los cuales son ciegos sus componentes individuales: insostenibilidad, riesgos financieros y, en general, aquellos que están provocando una larga cadena de comportamientos individuales que pueden no ser por sí mismo malos, pero sí lo es su desordenada agregación" (p. 47). Por ello, afirma este último autor, es preciso desarrollar la "inteligencia colectiva" mejorando sobre todo los procedimientos, las reglas, los procesos, las estructuras para asegurar un buen gobierno (en especial las constituciones). Por su parte Pérez Gómez (2012) defiende que, desde la escuela, se fomente el respeto, la comprensión, la empatía, la cooperación y el trabajo en grupos y el compromiso con la ética, la política y la justicia social además de potenciar el desarrollo de otras dimensiones y competencias como la capacidad para utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento y las herramientas simbólicas, y la capacidad para vivir y actuar de forma autónoma y construir el propio proyecto vital.

Sin embargo, un proyecto educativo -y político y jurídico- que responda a valores como los citados por Pérez Gómez (2012) ha de ser muy consciente de obstáculos para su realización como los que expone Cortina (2021), es decir, la "insociabilidad" y el "mal radical". En su lúcido análisis Cortina (2021) se refiere, recordando a Montaigne, a la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"sociable insociabilidad" aludiendo a que el ser humano "es insociable por vicios como el ansia de poder, de honor o de bienes" (p. 151) que le pueden conducir a entrar en conflicto con los demás, a la guerra, y al "mal radical", es decir, al "egoísmo frente a la ley moral, a seguir la máxima del propio interés frente a la que universalizaríamos por concordar con la humanidad" (p. 151).

Entendemos que, ante una realidad compleja y contradictoria como la globalización, con luces y sombras evidentes, cabe prestar atención a propuestas como la del político Verhofstadt (exministro belga y expresidente de la Unión Europea) que consideramos aún hoy nos resulta interesante para el debate pensando en nuestro caso sobre todo en la educación de la ciudadanía y la formación de profesionales de la educación. Verhofstadt (2001) defiende un "enfoque ético mundial" en torno a tres ejes: libre comercio, conocimientos y democracia. Ya la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la Unesco (1997) destacaba la necesidad de promover la convivencia cultural mediante nuevos acuerdos sociopolíticos que deberían ser negociados en el marco de una ética global. Estas referencias a la necesidad de incorporar planteamientos éticos deriva, en nuestra opinión, de lo que podemos denominar un contexto de incertidumbre valorativa en la que ni siquiera hay acuerdo sobre el propio concepto de valor, aunque, como defiende Cortina (1999, p. 218), los valores constituyen un elemento indispensable de la vida humana. Cabe reconocer, sin embargo, diversos desajustes entre el desarrollo moral y el progreso en otros ámbitos (como, por ejemplo, en el campo de las tecnologías y de la ciencia en general), y también la ausencia de consenso sobre los valores que deban presidir las acciones.

Nuestra perspectiva, es que cabe luchar por la asunción de valores morales universales humanizadores que pueden presidir la práctica educativa, y que facilitan la articulación de una sociedad más justa y solidaria respetando la diversidad cultural. Defendemos que la educación ha de estar comprometida con unos valores éticos pues es "necesariamente normativa", como argumenta Camps (2000b, p. 11), al estar comprometida con la formación del carácter. Por tanto, no sólo debe ocuparse de instruir o transmitir conocimientos, sino que también ha de integrar una cultura que incorpora diferentes dimensiones (formas de vida, tradiciones, creencias, lengua, actitudes…), incluida la dimensión ética porque formar el carácter conlleva inculcar unos valores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

¿Qué valores en una sociedad pluralista en la que los ciudadanos tienen distintas concepciones de la felicidad, distintas formas de entender qué es lo "bueno" y también "lo justo"?

Citemos algunos de los que creemos han de integrarse en esa propuesta educativa consensuada que suponga una base común para un mundo más humano: paz, amor, justicia, solidaridad, libertad, igualdad. Nos referimos, pues, a "mínimos morales" (Cortina, 1995), que acojan las tres generaciones de derechos humanos: la libertad como pilar de la primera, la igualdad como guía de la segunda y la solidaridad como eje de la tercera. Una propuesta por la que apostamos asumiendo, como ya señalaba hace años Pérez Gómez (1998), que "los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuma la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia como la exigencia de elaborar la propia identidad individual y grupal" (p. 44).

Aclaremos, de todas formas, que para nosotros el derecho a la igualdad básica, a la "dignidad" de toda persona, debe ser previo a la reivindicación de las diferencias. Es decir, como ha argumentado Camps (2000a): "el derecho a mantener las diferencias culturales sólo es justificable éticamente si cumple dos condiciones: 1) que sean respetadas, al mismo tiempo, las libertades individuales de quienes integran esa cultura minoritaria y diferente, y 2) que la diferencia no signifique discriminación, conciencia de superioridad sobre los ´otros´, que quedarían, así, automáticamente excluidos o marginados" (p. 54). Como ha escrito recientemente Gomá (2019): "la dignidad es un monumento mayor que la Acrópolis de Atenas" (p.14). La educación integral que defendemos no sólo atiende a formar para el dominio de habilidades prácticas y rentables, sino que induce al ciudadano a sentir su propia dignidad, a actuar respetando la dignidad del otro y a fomentar sentimientos como el amor, la ternura, la compasión, la solidaridad, el perdón, apostando por impulsar el florecimiento de relaciones de amistad en la comunidad.

El progreso moral al que aludimos ha de desarrollarse en un marco de extraordinario progreso científico y tecnológico. Los avances genéticos, en neurociencia han abierto posibilidades impresionantes para el progreso de la humanidad. La robótica, la inteligencia artificial, los algoritmos inteligentes adquieren un desarrollo que impresiona y hasta asusta cuando se atisban algunos peligros de manipulación. O´ Connell

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(2020), por ejemplo, analiza el movimiento del transhumanismo que pretende, sirviéndose de la tecnología, cambiar la condición humana mejorando nuestros cuerpos y mentes, y controlar la futura evolución de nuestra especie (incluso fusionando el ser humano con las máquinas para reconfigurarnos, erradicar el envejecimiento o resucitar personas muertas), y alerta de algunos de los peligros en un panorama de vertiginosos y sorprendentes avances.

Las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) nos permiten superar barreras inimaginables hace poco tiempo y su impacto es brutal en muy diversas dimensiones de la vida de las personas y en las formas de producir, distribuir, comunicar, consumir, relacionarse… Las valoraciones sobre este vertiginoso desarrollo de las TIC que provocan cambios de forma acelerada, y que impactan en el ámbito educativo y generan desafíos a centros y profesores han de basarse en investigaciones que exploren los significados de la irrupción tecnológica. Por ejemplo, en el campo educativo trabajos recientes en nuestro contexto gallego nos advierten de que la incorporación de las TIC a las escuelas no siempre sucede de la forma más adecuada si, como ha sucedido y sucede en no pocos casos, prevalece una "visión instrumental como artefactos reproductivos" (Montero, 2019, p. 14), aunque diversas iniciativas para facilitar el acceso a las TIC puedan favorecer la superación de la brecha digital que amenaza con la exclusión de algunos debido a sus condiciones socioculturales, como se ha puesto de forma sangrante de manifiesto en el contexto de la pandemia COVID-19.

Por otra parte, cabe hacer referencia también a los peligros de las TIC si no formamos ciudadanos reflexivos y críticos para el uso de las mismas, además de potenciar la competencia tecnológica. Ya Tejada (1999) advertía hace tiempo de la necesidad de educar "en", "con" y "para" las tecnologías.

Abogamos por la capacitación para el uso de las TIC, pero también para una lectura crítica y el desarrollo de valores como los que hemos citado al abordar la necesidad de una ética compartida en un mundo con diversidad de convicciones morales e ideológicas como el presente considerando siempre que, desde la perspectiva humanista y defensa de valores democráticos tan ajena a procesos de alienación que defendemos, el punto de referencia ha de ser la persona y su dignidad.

USC UNIVERSIDADE

Las tecnologías pueden favorecer el desarrollo individual y social (acceso más extendido a la información, espacios de formación y aprendizaje múltiples y versátiles, facilidad para el intercambio y estrechamiento de lazos afectivos entre personas de

diferentes entornos bien alejados geográfica y culturalmente, etc.), pero no podemos olvidarnos de problemas como la superficialidad, banalización, proliferación en la red de noticias falsas, adicciones nuevas, etc. Carr (2014), por ejemplo, analiza lo que hay detrás del culto a la tecnología y de la dependencia de las máquinas denunciando que anestesia nuestra capacidad de aprendizaje y razonamiento, obstaculizando o incluso impidiendo la adecuada concentración y contemplación. Los títulos de este autor son elocuentes. Por ejemplo: "Superficiales. ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?" (Carr, 2010); "Atrapados. Cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas" (Carr, 2014), o los más recientes de Turkle (2017) en defensa de la conversación cara a cara, de la comunicación real -considerado como el acto humano más humanizador- en la que se forjan ideas, se desarrolla la empatía, la introspección, la reflexión y la creatividad frente al uso abusivo de las pantallas, y el de Hansen (2021) sobre cómo nos afecta la dependencia digital en la salud y la felicidad. Textos para debatir acerca de la influencia de las nuevas tecnologías en nuestra forma de pensar, en la biología del cerebro y en ciertos procesos de manipulación y alienación en la sociedad actual.

En relación con la vida de los niños y jóvenes, diversos peligros acechan, por ejemplo: exceso de exposición a las pantallas, escaso contacto con la naturaleza, disminución de experiencias de juego libre. Freire (2013) nos alerta sobre la proliferación de "ambientes enfermizos". No debe extrañar, pues, que la Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestra/o de Educación Infantil recoge entre los 12 "Objetivos-Competencias" generales uno que se refiere a la necesidad de "Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular de la televisión, en la primera infancia".

Todo ello cobra renovado interés en el contexto de la crisis del coronavirus y de sus consecuencias en diversos ámbitos. Hansen (2021) comenta, en su reciente libro, cómo en mayo de 2018 en la reunión anual de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA) los psiquiatras estaban de acuerdo en los acusados cambios en el comportamiento humano de los diez años anteriores y apunta el autor que "incluso puede que nos afecte aún de modo más profundo de lo que pensamos" (p. 19) y que, en la actualidad, en pleno proceso de pandemia y con impacto sin duda elevado en nuestros hábitos digitales, es oportuno reconocer su aportación y ayuda en la vida de la gente pero "hemos de ser conscientes de su lado bueno y de su lado malo" (p.17)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Desde la asunción de que el mundo se ha vuelto muy pequeño y que todo está conectado, que se ha producido una mundialización de la economía con una irrupción de enorme impacto de las nuevas tecnologías y la omnipresencia de la red que ha revolucionado las comunicaciones y que se ha generado riqueza pero que también han aflorado sangrantes desigualdades, circunstancias y problemas que afectan a toda la humanidad (crisis climática, inestabilidad financiera, robotización y efectos múltiples en relación con la inteligencia artificial), ante una situación que podemos calificar también de cosmopolitización de los problemas (uno de los últimos y de mayor impacto la "crisis del coronavirus"): ¿cómo afrontarlos?, ¿qué cabe hacer en educación?, ¿qué concepto de progreso mantenemos y cómo lo entendemos y queremos en educación?, ¿cómo abordar la formación de la ciudadanía y de los profesionales de la educación?, ¿qué modelo de persona y de formador preconizamos?, ¿qué identidades se están configurando y cuáles parecen más deseables?

Como ha señalado Gimeno Sacristán (2001): "la educación que se nutre de esperanzas colectivas ha sufrido los vaivenes de lo que se entendía en cada momento por progreso y de las críticas a éste, sin haberse librado tampoco de la desesperanza de la apreciación de su decadencia. La escolaridad, por ejemplo, a medida que se extiende y se amplía, recibe acusaciones de degradación y de pérdida de calidad. Progreso y fracaso parecen ir de la mano" (p. 15).

Necesitamos potenciar la inteligencia colectiva tomando conciencia de que resolver adecuadamente los problemas de la sociedad actual exige impulsar la cultura colaborativa y no dejarse arrastrar por la lógica del enfrentamiento de unos contra otros ("ellos y nosotros") que, desgraciadamente, está también presente, o muy presente en algunos contextos. Ante los retos y desafíos de la civilización contemporánea bien podríamos aplicar el lema de "o nos salvamos todos o no se salva nadie" (la crisis medioambiental o la crisis del coronavirus nos lo recuerdan), y apostar por la formación de un ciudadano participativo, crítico, racional que apueste por valores como la responsabilidad, la solidaridad, la justicia, el respeto mutuo desde la defensa del cosmopolitismo que integra lo local y lo global.

A estas cuestiones ya nos hemos referido en un trabajo que fundamenta algunas de las decisiones en relación con esta investigación (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a), destacando como una de las cuatro grandes finalidades educativas en la formación la de "convivir de forma constructiva, ciudadanía activa" haciendo referencia a valores

USC DE COMPOSTELA

como el respeto, el autocontrol, la cooperación o la solidaridad, además de otras pretensiones como procurar el bienestar emocional y la realización personal, el desarrollo de competencias básicas y la apuesta por la comprensión de ideas de manera profunda.

En relación con esta última finalidad cabe reflexionar en este apartado sobre el significado del concepto de progreso al que tanto se han referido todas aquellas propuestas ilustradas para potenciar la educación en la sociedad, en un momento en que no pocos intelectuales expresan que las bases sobre las que se asentó el "progreso" en la modernidad se están rompiendo.

Ciertamente las ideas de progreso, sobre todo en occidente, son múltiples, pero cabe apuntar algunas tradiciones asentadas. Por ejemplo, Gimeno Sacristán (2001) destaca cuatro. En síntesis, apretada: acumulación y difusión del conocimiento, el arte y la tecnología, y progreso moral y desarrollo del individuo. Gimeno (2001) comenta la manera en que se ha entendido que la educación contribuye al progreso y sus conexiones con distintas finalidades de la educación: la educación como instrumento de difusión, reproducción e innovación del conocimiento y la cultura objetivada en general; como instrumento para asentar un modo de vida en sociedad; como forma de insertar a los sujetos en su contexto sobre todo el de las actividades sociales productivas y, por último, como cultivo para el desarrollo del bienestar y la felicidad de los sujetos.

Recientemente Ortega (2020) se ha referido a la idea de progreso planteando que la relación con la naturaleza y la revolución en las comunicaciones constituyen el punto de partida de un nuevo tiempo lo que, según este autor, implica abandonar la idea del progreso ligada a la Ilustración y también la de globalización -puesto que es posible que la globalización haya tocado techo- sugiriendo que debemos referirnos a "lo planetario" y, siguiendo a Wels propone "crear un nuevo futuro para el que aún no tenemos conceptos y palabras para pensarlo" (p. 9) un cambio que requiere, anticipándose, una "´educación universal´, en el doble sentido de para todos y para todo, es decir centrándose en los ´hechos unificadores del mundo´" (p. 9).

Las pretensiones de cambio y mejora acorde con los valores que hemos defendido encontrarían dificultades importantes pues, desde perspectivas críticas con el capitalismo, chocarían con el tipo de personalidad que se impulsa en el contexto de lo que algunos han denominado "sociedad del rendimiento" (Friedrich et al., 2018). Una sociedad que promociona un tipo de sujeto que ha de convertirse en empresario de sí mismo,

optimizando su propia vida para lograr el éxito, muy imbuido del pensamiento competitivo y de la ideología del individualismo.

Torres (2017) se ha ocupado de describir el tipo de personalidad que prolifera en la sociedad actual. Para este autor predominan las "personalidades neoliberales" (homo economicus, consumens, debitor y numericus). Es decir, un ser humano "fuera de la historia, reducido y transformado en una mercancía más" (p. 91). Personas forjadas en un peculiar proceso de "modelización de la subjetividad" (en expresión del mismo autor). La ideología neoliberal, en opinión de Torres, favorece la implantación de un modelo de mercantilización y privatización del sistema educativo. En la misma línea se sitúa Díez Gutiérrez (2018) quien comenta la emergencia de "procesos de socialización educativa, tanto formales como no formales, en la sociedad (…) un modo de vivir y de relacionarse socialmente, de una cosmovisión y comprensión del mundo y de un imaginario social; de un tipo, en definitiva, de subjetividad determinada" (pp. 71-72).

La ideología neoliberal, según Torres (2017), favorece la conformación de un sujeto muy individualista y competitivo imbuido de la "moral del esfuerzo, la promesa y la culpa" (p. 83). Un sujeto que tiende a padecer "patologías neoliberales" como la ansiedad, el estrés y la depresión. En expresión de Chantal Maillard (2020) "Occidente ya no tiene hambre, ahora tiene ansia", ansia "que es la gran perversión contemporánea porque se lo lleva todo por delante", en el contexto de una "sociedad de mercado" que alimenta sin descanso el deseo para convertirlo en ansia ´asociado al mito del progreso y de la felicidad´" (p. 5), "de una globalización que vende falso progreso material y compra falsa espiritualidad" (p. 5). Maillard (2018, 2019) apuesta por el cambio, defendiendo la "ética de la compasión" (que no ha de confundirse con el sentimentalismo): ser capaz de padecer con otro, no solo el semejante -el próximo- alejándonos de la violencia gratuita (que se ejerce por ambición, codicia, indiferencia, inercia, placer u odio) creciendo en comprensión global y respeto.

En el reciente ensayo de Cortina (2021) se apuesta también por una "ética cordial" defendiendo la importancia de la compasión, del respeto a la dignidad de los más vulnerables, por una ética del cuidado, a la que se adhiere también Camps (2021), y por una ética de la responsabilidad. Un enfoque que calificamos de humanista y en el que estimamos imprescindible ahondar en un momento en que aumenta la conciencia de nuestra fragilidad y vulnerabilidad como humanos. Un enfoque que, de todas formas, nos parece complicado desarrollar. No cabe obviar las aportaciones de algunos analistas

USC DE COMPOSTELA

cuando, poco antes de la pandemia de la COVID-19 destacaban la emergencia de "formas de subjetivación" tendentes a potenciar la "optimización de sí mismo" cuando "el mundo al completo es un mercado" (Klopotek, 2018) y en numerosos espacios de la sociedad proliferaba, y prolifera, "el Yo empresarial" que "vive en comparativo: no basta solamente con ser creativo, ingenioso, con estar dispuesto a correr riesgos o tener capacidad de decisiones; se debe ser más creativo, más ingenioso, estar más dispuesto a correr riesgos y tener más capacidad de tomar decisiones que la competencia" (p. 115).

En el ámbito propiamente educativo, Gimeno Sacristán (2001) se ha referido al "giro pragmático" del sistema educativo ante la presión del mercado laboral que ha desdibujado o incluso negado el valor formativo de la tradición clásica e ilustrada, y el triunfo del economicismo neoliberal que "ha debilitado cualquier consideración que planteara ideales educativos extensibles por igual para todos, primando un sentido de la libertad insolidario que fragmenta a la sociedad, siendo incompatible un currículum realmente común" (p. 24). Además, apunta Gimeno (2001), la sociedad de la información "descoloca la función tradicional transmisora que acapararon en gran medida las instituciones escolares durante la modernidad" (p. 25), cuando se asumía que "el camino para el ascenso era el del progreso logrado en la escolaridad" (p 25). En un contexto como el descrito, este mismo autor afirmaba en 2001 que "carecemos de un proyecto seguro, estamos debilitados para proponer caminos, la normatividad ha sido minada en el pensamiento educativo. Una especie de anomia y de resignación se apodera de nosotros" (Gimeno, 2001, p. 25).

¿Qué lectura realizar en la situación actual cuando un virus que no esperábamos nos ha colocado en un extraño y doloroso paréntesis?

Desde nuestra perspectiva cabe repensar las exigencias para con nosotros mismos, los demás humanos y la propia naturaleza apostando, como apunta Camps (2021) por atacar todas aquellas disfunciones que han puesto a la dominación y a la depredación por delante de la cooperación y la reciprocidad. Buenas ideas para un nuevo proyecto educativo de progreso desde una perspectiva más humanista en donde la ética del cuidado ocupe un lugar relevante al potenciar el despliegue de actitudes que implican atención, cercanía, acompañamiento, empatía y afecto con las personas que hay que cuidar, también con las personas que hemos de educar equilibrando razón y sentimiento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se precisa cultivar, como apunta Camps (2021): "una mirada distinta sobre el ser humano que hoy es más necesaria que nunca" (p.27) pues "ha bastado un virus

desconocido para reconocer sin paliativos que nuestra existencia pende de un hilo, que somos vulnerables y dependemos unos de otros" (p. 28). Un virus que, desde nuestro punto de vista, ha propiciado una mayor atención a la ética de la justicia, pero también a la ética de la responsabilidad y del cuidado al destacar nuestras dependencias (la del anciano, con tan dolorosos desamparos, la de los enfermos, pero también aquellos niños y niñas que necesitan apoyos para sobrevivir, crecer, socializarse y educarse, como también sucede con las personas discapacitadas). Una escuela que cuida y, en mayor medida si cabe en relación con la Educación Infantil, que cubra una necesidad asistencial pero también, desde el enfoque humanista que defendemos, que destaque por su identidad cuidadora, de consideración positiva de los demás participando de una atención al alumnado a través de practicar la capacidad de escucha, de ayuda en tantos momentos de desconcierto y crisis múltiples -la pandemia COVID-19 ha sido, y es, una circunstancia de enorme impacto y que ha impedido o dificultado, y obstaculiza todavía, relaciones abiertas, confiadas y/o cercanas- o de situaciones de discriminación y acoso, siempre atendiendo a la singularidad de cada alumno .

En relación con el profesorado, Torres (2017) comenta sus "patologías" centrándose en el síndrome de estar quemado o "burnout". Los docentes son descritos como profesionales que en un número elevado sufren en la actualidad un proceso de "desempoderamiento" y "reprofesionalización" al asumir actuar como meros entrenadores ("coachers") de estudiantes, "obsesionados con enseñar a su alumnado trucos adecuados para favorecer mejores resultados en las pruebas" (p. 91) en el contexto de la lógica competitiva impregnada de "ansiedad" a la que nos hemos referido.

En la construcción de las subjetividades de los docentes -y también de las concepciones acerca de lo que significa educar-, los instrumentos e indicadores con los que se evalúa la "productividad" de docentes y centros adquieren un papel muy importante para delinear el modelo de profesionalidad que se está promoviendo. Como afirma Torres (2017): "los sistemas de estandarización, de evaluación y de medición incentivan al profesorado a pensar su concepción de la profesionalidad, en sus necesidades y líneas de actualización en términos muy similares a los explicitados en los criterios de evaluación y rendimiento del alumnado (…). Otras instancias y profesionales asumen la dirección del trabajo docente, determinan sus necesidades e imponen las vías y tareas para mejorarlo; el profesorado únicamente elige entre las opciones ´oficiales´ que se le ofrecen, pero sin posibilidades reales de participación y elección" (…). Con

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

demasiada frecuencia se acaba perdiendo de vista el sentido y las grandes finalidades de la educación" (…) la gente no suele preocuparse de lo que no es cuantificable, por tanto, las dimensiones morales y éticas y los valores que quedan invisibilizados y, consecuentemente cuestionados, se omiten, o, en otros casos, son reducidos a palabras mantra, más o menos bien sonantes e interesantes, pero vacías de significado o alimentadas de contenidos al gusto de cada cual" (p. 238-239).

Si esta descripción que hace Torres (2017) responde a lo que sucede con una parte importante del profesorado, que en muchos puntos se corresponde con lo que otros autores han señalado también en relación con los entornos acelerados de la sociedad actual y presiones de muy diverso orden que inciden sobre los docentes potenciando su alienación en relación con necesidades y sentimientos profundos, nos encontramos con unas circunstancias que dificultan lo que ya hace tiempo especialistas muy reconocidos en el ámbito educativo como Fullan y Hargreaves (1997) reclamaban para que estos mejorasen y se sintiesen comprometidos y empoderados en relación con su trabajo: "descubrir, escuchar y articular la propia voz interior" (pp. 95-105) deteniéndose para comprobar qué se está haciendo, y el por qué, reflexionando sobre los valores y metas prioritarios y el contexto de la enseñanza, lo que se defiende y lo que está resultando frustrante.

Por otra parte, algunos de los rasgos que hemos destacado respecto a la ideología dominante en nuestra sociedad y el tipo de subjetividades que fomenta tampoco favorecería el desarrollo de otros principios que destacaron Fullan y Hargreaves (1997) y que seguimos considerando de relevancia en la actualidad: "confiar en los procesos y en las personas", comprometerse a "trabajar con los colegas", "redefinir la propia función para extenderla más allá del aula" y "equilibrar la vida y el trabajo" (pp. 105-113).

En estas condiciones, pues, difícilmente van a extenderse redes de capital profesional que posibiliten la reflexión en torno al para qué, qué y cómo educar, redes que, como apuntaron más recientemente los mismos Hargreaves y Fullan (2014), constituyen el factor determinante de toda transformación educativa y que incorporan tiempos y espacios reflexivos auténticos para impulsar la mejora real en las aulas y en los centros.

Si, como han señalado Laval (2004) y Laval y Dardot (2013), la ideología neoliberal ha impulsado la competición generalizada y se ha constituido como una nueva "racionalidad" (mercantil) que orienta conductas a través de procesos de subjetivación,

los formadores hemos de posicionarnos puesto que, como defendemos, la educación es necesariamente normativa, debe estar comprometida con unos valores éticos.

En este sentido, no apostamos por la lógica de la competitividad salvaje que entiende las relaciones y las prácticas sociales como cálculo interesado e intercambios con el único objetivo de "ganar", de "triunfar" por encima de todo en un proceso de "hiperindividualización" de la sociedad que nos aleja de valores como la autenticidad, el voluntarismo o la autonomía y de la solidaridad extendiendo la lógica mercantil a la vida personal, y que culpabiliza a aquellos que no se convierten en "empresarios de sí mismos" y que no luchan denodadamente con los medios que sean para conquistar las metas autoimpuestas en procesos que Han (2012) ha calificado como de "explotación de sí mismo" y que conduce a patologías como la depresión, la ansiedad, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO), en una sociedad en la que, según este autor, ya la violencia inmanente al sistema es neuronal y no provoca rechazos en el cuerpo social, cada sujeto acepta convertirse en "empresario de sí mismo", la vida es para triunfar (y llevárselo todo) y ello puede conseguirse siempre que uno se esfuerce al máximo y se involucre en demostrar constantemente que ello es así convirtiéndose en la vía para el triunfo, un triunfo que ha de demostrarse en todo momento, en una vida regida por las pautas del mercado y donde no caben los perdedores, los fracasados que sufrirán además la descalificación, para los conformistas que no aspiran continuamente a más, a superarse de forma infatigable, como buen emprendedor de sí mismo, luchando permanentemente por conseguir sus metas.

No hay excusas para la lucha continua, convirtiéndose el triunfo en el valor supremo y, por tanto, si no se consigue triunfar uno es culpable porque, además, una tecnología evaluativa infalible mide calidad y resultados de forma justa estableciendo "rankings" que estigmatizan a los que no llegan al "éxito", incapaces de prosperar sin pausa.

La ansiedad, la preocupación permanente y el estrés que desquicia, los fuertes sentimientos de frustración y fracaso personal, la desvalorización si no se logra ese "triunfo" están a la orden del día y son causa importante del uso de psicofármacos que aumenta de forma muy notable en un contexto de lucha despiadada por el éxito personal en el trabajo, un trabajo del que se expulsa a los "viejos", y a los "improductivos", a los

USC DE COMPOSTELA

"inútiles" y "perezosos" que no lo dan todo y que, por tanto, no tienen derecho a consumir de todo.

Por otra parte, como ha escrito Marzano (2011), en una obra que lleva por título "Programados para triunfar", "el hombre trabaja ante todo para sí mismo y para los suyos porque no confía en los demás. El rechazo de lo colectivo es consecuencia lógica del pesimismo puritano. Explica el individualismo exacerbado de la sociedad capitalista. ¿Cómo amar al prójimo cuando se mira al hombre con tan poca confianza?" (p. 23).

Desde una ética del cuidado, Camps (2021) apunta justamente a la "confianza", junto con la empatía y la flexibilidad, como pilares para un buen funcionamiento de los cuidados liderados por la administración pública y afirma que "la confianza se pierde cuando uno no se siente escuchado o cuando la escucha es distraída, falta de delicadeza" (p. 150).

Desde el análisis que estamos realizando de la sociedad actual y la constitución de identidades, cabe concluir destacando las dificultades para educar ciudadanos auténticamente libres y autónomos, personas reflexivas y críticas, capaces de establecer relaciones de confianza, de cooperación, de cuidado, respeto y asistencia mutua, de diálogo y puesta en común. Hemos de contar con docentes investigadores de su propia práctica, capaces de practicar valores como los enunciados y desarrollar juicios situacionales actuando desde una ética del cuidado, ajenos al dogmatismo y apostando fuerte por una educación inclusiva y justa capaz de formar ciudadanos demócratas y solidarios. La construcción de currículos relevantes para el alumnado relacionando conocimientos con problemas de su vida y de la sociedad y que potencien la investigación del entorno (crisis medioambiental y de la democracia, globalización que genera desigualdades, apuesta por la paz, los derechos humanos, la solidaridad), y el uso de metodologías activas y participativas son pilares fundamentales de propuestas formativas recomendables para afrontar los retos actuales.

Si apostamos por un sentido emancipatorio del progreso, su configuración, como ha expuesto Gimeno Sacristán (2001), "ha de articularse desde el aquí y ahora, impulsados por la creencia en el valor de la humanización y por la esperanza en la mejora de la sociedad, entendida como una sociedad más próspera, más justa, con un funcionamiento racional y no alienante" (p. 16). Una apuesta por un humanismo transcultural "que tenga como programa la universalidad de normas dialogadas, la tolerancia, la humanización, la salida de la alienación, la racionalidad, asumiendo la

historia" (Gimeno, 2001, p. 16), y que impregne los fines, las concepciones y las prácticas.

Más recientemente, Edgar Morín (2020) en el contexto de pandemia por COVID-19 aporta una lúcida propuesta con vías para una mejor sociedad, una mejor humanidad. Para Morín (2020) la educación ocupa un rol fundamental, una educación que nos ayude a ser libres, a ser más conscientes de la interdependencia con los demás humanos y con los seres vivos que pueblan la tierra, revitalizando la solidaridad, la responsabilidad y la fraternidad. Como ha apuntado, Camps (2021) desde una ética del cuidado: "… la fraternidad es el vínculo que une a todos sin distinciones y, porque une, mueve a corregir las desigualdades y a ejercer la libertad con más responsabilidad" (p. 203); "el comportamiento fraternal es lo que le falta a la igualdad liberal, que por sí sola no explica por qué las personas deben ayudarse unas a otras" (p. 204). Cortina (2021), apelando igualmente a la ética del cuidado y de la responsabilidad, apuesta por una "ética cordial" (respeto a la dignidad y compasión por los seres vulnerables) en defensa de la dimensión cordial del diálogo se refiere a la necesidad de poner fin al imperio de la razón instrumental, apostando por una racionalidad comunicativa para construir la vida "desde el diálogo y el entendimiento mutuo de quienes se reconocen como interlocutores válidos" (p. 38), rechazando, pues, el supuesto de que la única racionalidad humana es la de los "individuos que se instrumentalizan recíprocamente para maximizar sus beneficios" (p. 38) a través de múltiples estrategias.

Cualquier discurso sobre la educación, y en particular sobre la formación del profesorado, ha de reconocer la complejidad de los problemas en la actualidad y, por tanto, la necesidad de abordarlos desde diferentes disciplinas en el marco de la sociedad global en la que nos movemos en donde florece la multiculturalidad y el desarrollo tecnológico desapareciendo algunas fronteras, pero en donde también surgen otras nuevas, y el avance tecnológico plantea numerosos y novedosos dilemas, conflictos y tendencias que afectan a la identidad de los individuos y, por supuesto, a la cultura y la condición social.

Si Jacques Berque en 1970 (cit. en Marzano, 2011, p. 15) nos invitaba a reflexionar anunciando que la pregunta que se iba a plantear a nuestras sociedades ya no era el famoso *¿qué* hacer?, sino un *¿quién* ser?, en el momento presente cuando no hay referentes claros, caminos evidentes, estando ya obsoletos los modelos tradicionales y pocas cosas, o en algunas dimensiones ninguna, pueden ya imponerse: ¿quién ser, en un

USC DE COMPOSTELA

mundo de enormes incertidumbres, también valorativas, como hemos dicho?; ¿con qué proyectos comprometerse? ¿qué dirección tomar? ¿quién podrá orientarnos?

Ya nos hemos referido a ciertos valores que consideramos pueden ser aceptados para un proyecto de vida en común, y para un proyecto educativo compartido. Habrá que ir aclarando su sentido, experimentar sus posibilidades en contextos diversos y reflexionar, dialogar e investigar permanentemente.

La educación en general, por supuesto la educación infantil también, es un mecanismo para favorecer un determinado tipo de sociedad, de persona, de ciudadano a través de un tipo de cultura y experiencias deseables, de determinados ideales y valores pero, en un contexto social en que se dan presiones contradictorias de cambio, las instituciones escolares sufren igualmente de la inseguridad de los proyectos colectivos y por tanto, del sentido formativo de la educación, de las finalidades que presiden los proyectos.

Cambios como los apuntados que acontecen a nuestro alrededor, y que configuran un mundo, una sociedad con rasgos propios y diferentes a la sociedad de otros momentos pretéritos no muy alejados en el tiempo, se articulan, como ya señalara Postman (1999) hace años, en torno a las crisis de las grandes narrativas que sirvieron de base a la modernidad. Habrá que esforzarse, como defiende Rué (2018), por articular una nueva narrativa en torno a la formación y el sistema educativo para apoyar el desarrollo de una sociedad más cooperativa y sostenible pues, como afirma este autor, entre otras características del tiempo presente cabe destacar que se está transformando el modelo socioproductivo y, por tanto, necesitamos pensar "el futuro" para fundamentar los análisis y las propuestas acerca del modelo educativo: "el nuevo marco global remite a un tipo de paradigma formativo distinto del vigente, lo cual supone un reto para las concepciones que han alentado la escuela clásica y para todos sus funcionamientos tal y como han sido desarrollados en el pasado. Los aprendizajes, los tiempos formativos y las instituciones sociales y políticas que deben facilitarlos se verán sometidos a un intenso debate crítico" (p. 61).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2. CONCEPCIONES ACERCA DE LA INFANCIA Y SU CONTEXTO SOCIAL Y FORMATIVO

En el apartado anterior hemos presentado una reflexión sobre cambios de diversa índole que nos parecen relevantes para analizar y valorar propuestas formativas en la actualidad deteniéndonos en cuestiones relacionadas con conceptos como globalización, multiculturalidad, tecnologías de la información y del conocimiento, valores predominantes y valores deseables, y cómo todo ello afecta a la configuración de la personalidad de los sujetos, incluyendo también algunas referencias más concretas al profesorado.

En este apartado, tomando como telón de fondo los cambios reseñados y valores, e identidades comentadas, y profundizando en algunos de los mismos, así como su impacto considerando el paso de la modernidad a la posmodernidad con, entre otros muchos elementos, un nuevo entorno digital en los procesos de socialización, ofrecemos consideraciones acerca de las nuevas generaciones y sus condiciones de educabilidad, con especial referencia a la primera infancia. Analizar más en detalle algunas de las condiciones en las que se ha vivido en las últimas décadas, las que vivimos en la actualidad mientras escribimos los últimos añadidos en este texto en plena crisis del coronavirus, y la crisis económica y social que comienza a emerger y las que atisbamos pueden surgir en el futuro cercano, nos parece importante para comprender el sentido de esta investigación bajo el presupuesto de que la infancia es un fenómeno social localizado en un contexto particular. El propio profesorado de los diferentes niveles del sistema educativo, en base a su experiencia, suele describir los cambios en algunas de dichas condiciones. Para el caso de Educación Infantil, y en relación con el contexto gallego, véanse por ejemplo algunos comentarios en las obras recientes de las hermanas Abelleira (Abelleira y Abelleira, 2017 y 2019) y muchas de las aportaciones recogidas en su blog "InnovArte Educación Infantil" (http://innoarteinfantil.wordpress.com)-.

Hace tiempo Fink y Stoll (1998) apuntaban cambios de relevancia en la educación ante la existencia de dos paradigmas en conflicto en relación con los centros escolares en los que desaparecían las certezas: "uno describe el mundo de predictibilidad, estabilidad y progreso (…) Este mundo confortable, propio de la modernidad, está siendo abandonado. (…) El mundo posmoderno es un mundo de diversidad, incertidumbre y confusión. (…)" (pp. 317-318). El mundo que está surgiendo a toda velocidad a la luz de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los recientes acontecimientos en que estamos inmersos por la crisis del coronavirus consideramos que tendrá varios rasgos muy a considerar como cambios relevantes empezando, por ejemplo, por la orientación que va a tomar en lo que hemos apuntado sobre orientaciones respecto al fenómeno de la "globalización" o al ámbito de las relaciones individuo-sociedad. Entendemos que nos encontramos en un punto de inflexión, pero sin atrevernos todavía a señalar qué dirección va a tomar. De todas formas, vale la pena detenerse en lo acontecido en las últimas décadas, sobre todo en los entornos que Lessenich (2019), como señalábamos en el apartado anterior, ha denominado "sociedades de la abundancia", y su relación con aspectos que abordamos en la investigación que hemos desarrollado.

Lo que Habermas (1983) denominó "proyecto" de la modernidad pretendía, en síntesis de Dahlberg, Mos y Pence (2005), el "progreso" (lineal y continuo), la "verdad" (revelación del mundo "cognoscible" y "ordenado") y la emancipación y la libertad del individuo (social, política y cultural") concebido como sujeto autónomo, estable y centrado, sirviéndose del poder de la razón humana y la aplicación de procedimientos, sobre todo del método científico objetivo con el apoyo de la tecnología y de la industrialización.

La creencia en el establecimiento de "verdades fiables y neutras con respecto a los valores acerca de un mundo real y supuestamente objetivo" es uno de los pilares del proyecto modernista" (p. 42). Como apuntan Grieshaber y Cannela (2005), el modernismo ha elaborado verdades universales o narraciones grandiosas en torno a conceptos como "progreso, individualismo, racionalidad, dialéctica del aprendizaje basada en la diferencia entre lo concreto y lo abstracto, el combate a la pobreza mediante el desarrollo tecnoindustrial y el discurso cristiano de la salvación. La psicología desarrollista o infantil se ha establecido como la narración grandiosa (también llamado discurso/verdad universal dominante) sobre los jóvenes. Este discurso o manera universal de pensar en los niños y en la educación ha influido sobre la manera en que se cría a los niños y sobre la pedagogía, además de ejercer una influencia poderosa en el ámbito institucional de la educación de los pequeños" (pp. 20-21). Esta concepción, concluyen las autoras citadas, conduce a que se conciba a los más jóvenes como seres inmaduros, necesitados de disciplina, ingenuos e incompetentes como identidades que se encuentran en niveles inferiores de un continuo creado por la ´verdad´ del progreso. Las prácticas y las tecnologías centradas en el individualismo en realidad forman y producen al individuo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mismo y, a largo plazo del proceso, combaten las descripciones contra-reproductivas, alternas de la identidad y de la subjetividad (o modos de ser)" (p. 23).

Sin embargo, para Dahlberg, Mos y Pence (2005), aludiendo a los análisis de Harvey, Adorno y Horkheimer, "el siglo XX ha hecho añicos el optimismo de la modernidad" (p. 42). La humanidad, desde la perspectiva de estos últimos autores, en síntesis de Dahlberg, Mos y Pence (2005), no evolucionó a una "condición verdaderamente humana", sino que "se sumió en una nueva especie de barbarie" (p. 42), pues "la lógica existente tras la racionalidad ilustrada es una lógica de dominación y opresión de la razón instrumental sobre la cultura y la personalidad" (…) mediante el positivismo y la racionalidad técnica" (p. 42) renunciando "a toda pretensión de sentido". Por tanto, "se eliminó todo lo inconmensurable, confundiendo pensamiento y matemáticas y con una posición con ausencia de reflexión, de crítica y comprensión teórica, bajo una mera concepción instrumental y calculadora de la razón que conduce al dominio y la explotación de la naturaleza y de la humanidad por medio de la ingeniería social y de la planificación racionalista" (p. 43). Se trata, pues, del imperio de la "razón instrumental" a la que ya hemos hecho alusión en el primer apartado de este capítulo al comentar la importancia de la acción comunicativa y a valores como el diálogo, la solidaridad, la empatía, la compasión, la justicia y la ética del cuidado.

Como concluyen Dahlberg, Mos y Pence (2005), en su análisis de la modernidad: "El proyecto de control de la modernidad por medio del conocimiento -´el afán de certeza´- ha implosionado, pero eso no significa que los sueños de la modernidad no valgan la pena: ´sus ausencias y sus resultados conflictivos y confusos subrayan los límites de la razón y la obsolescencia de categorías y las instituciones modernistas´" (Lather, 1991, p. 88).

Los mismos autores a los que estamos siguiendo de forma prolífica en estos últimos párrafos, resumen la posición de varios investigadores. Nos interesa en particular la síntesis que ofrecen del pensamiento de Bauman (2013): "la posmodernidad invierte los signos de los valores centrales de la modernidad: se prefiere la singularidad a la universalidad, el conocimiento local a los metarrelatos, las perspectivas múltiples y la complejidad a la unidad y la coherencia, la diversidad al consenso, la ambivalencia a la certeza, la creación de sentido a la verdad, la posibilidad de la casualidad en la historia al progreso natural hacia un fin preordinado. Sin embargo, a pesar de esa gran diferencia de perspectivas y valores, se engañaría quien dedujera la existencia de una oposición o

USC DE COMPOSTELA

ruptura completa entre la modernidad y la posmodernidad, o quien las viera como dos bandos en guerra, sin nada en común, que exigieran del espectador indeciso una elección entre la una y la otra. La situación y la relación son mucho más complejas" (p. 50).

La posición posmodernista, pues, conduce a reconsiderar la creencia en verdades universales y estimula atender "la diferencia, la complejidad y hasta la confusión como parte de la cultura y la vida social cotidiana" (Grieshaber y Cannela, 2005, p. 24).

Ya Beck (2006), en un ensayo de 1986, introdujera el concepto de "sociedad del riesgo" refiriéndose a una creciente "producción social del riesgo" como consecuencia del sistema de producción de riqueza contemporáneo y consiguientes cambios ideológicos, económicos y ecológicos. Los riesgos, la inseguridad, el enorme desconcierto en el momento en que redactamos los últimos añadidos al texto inicial en estos primeros apartados se han vuelto mucho más evidentes en el seno de la crisis del coronavirus que nos ha redescubierto nuestra enorme fragilidad, nuestros límites, nuestra finitud.

Esta crisis, añadida a la crisis económica y a la crisis social en las que estamos entrando ya, y que se vaticinan de enorme calado y, probablemente, con incidencia en hábitos y costumbres que todavía no sabemos calibrar tras esta fase de miedo indefinido, abstracto, extraño, pensamos que introducirá cambios relevantes que dependerán en buena medida del desenlace de este momento de crisis extrema.

Y junto a estas crisis, otras que, algunos, muy poco antes de este monumental estallido ya vaticinaban. Ovejero (2020), por ejemplo, desvela otra crisis en el propio título de su reciente libro ("Sobrevivir al naufragio. El sentido de la política") introduciendo una reflexión muy pertinente sobre la incapacidad de la política para organizar nuestra vida compartida. Cuando pensamos en la educación y la incapacidad de los políticos para establecer un pacto educativo que establezca los ejes básicos de la orientación que deba tomar la educación en nuestro país nos viene a la cabeza justamente la expresión "naufragio" ante los vaivenes de proyectos, leyes y normas. La aprobación de la LOMLOE en diciembre de 2020 no ha servido para disipar esa visión de naufragio, pues los partidos en la oposición en el momento en que redactamos este texto ya han anunciado que, de llegar al poder, propondrán otra ley diferente. En la visión de Ovejero, se revela la ausencia de un compromiso ilustrado y racional que pudiese salvarnos en el naufragio. En el mismo momento de la crisis que acontece mientras redactamos este texto son varias las voces que perciben un cambio en las presencias en el espacio público con

una vuelta al conocimiento serio y riguroso para enfrentarse a muchos de los retos de enorme envergadura que surgen, a reconocer el valor de los profesionales competentes, el valor de los hechos y de la investigación bien hecha, de los saberes sólidos y precisos. Sin embargo, cabe resaltar también análisis y relatos que alertan de la presencia de discursos apocalípticos, y de la búsqueda de explicaciones de lo que acontece, y de soluciones a los problemas en fuentes bien diferentes a la ciencia y a una educación de ciudadanía democrática, cosmopolita y humanista.

Cómo los cambios a los que nos hemos referido afectan a los niños, y cómo afectarán los que en este mismo momento se producen de forma inusitadamente acelerada, y en particular a las condiciones de educabilidad de los mismos, y qué cambios, en consecuencia, proceden en las propuestas educativas son aspectos nucleares para pensar la formación de docentes. Bien es cierto, sin embargo, que no podemos más que atisbar que sucederán cambios como consecuencia de lo que algunos ya entienden como la crisis más importante tras la II Guerra Mundial en el contexto de la crisis del coronavirus y, por tanto, nos centraremos en perfilar algunas de las coordenadas que llegan hasta el tiempo presente sin extendernos en reflexiones sobre lo que va a acontecer tras la pandemia mundial.

Las consideraciones que hemos ya formulado respecto a la realidad de las últimas décadas nos inducen a reconceptualizar el acompañamiento con los pequeños, a escucharlos, conocerlos y educarlos en un mundo que hemos descrito como globalizado, multicultural, tecnologizado, con muchas incertidumbres -también valorativas-, y posmoderno o, podríamos decir, hiperposmoderno, como apunta Martínez Celorrio (2019), en una época en la que, roto el pacto social keynesiano -aunque, apuntamos, quizás tras la pandemia, volvamos de una u otra forma-, las desigualdades sociales se polarizan y se instala “el malestar en la globalización” con gran cantidad de “perdedores”, como apunta el premio nobel Stiglitz (2018) en uno de sus últimos libros, y en un mundo en donde amplias capas de la población se sienten atemorizadas (la actual crisis del coronavirus es un eslabón más en dicha escalada de sentimiento de vulnerabilidad, inseguridad, incertidumbre, aprensión e incluso pánico, aumentado por la simultánea crisis económica y la crisis social que emergen en el nuevo contexto).

Como subraya Cortina (2021), la vulnerabilidad nos constituye y la crisis de la COVID-19 lo ha mostrado, una vez más, con gran intensidad. Por tanto, no nos bastamos a nosotros mismos, “los seres humanos somos dependientes o, mejor dicho,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

interdependientes" afirma Cortina (2021, p. 29), aunque, como explica esta filósofa española, "la ética occidental ha intentado obviar la vulnerabilidad, en vez de asumirla como una parte ineludible de cualquier proyecto de vida buena" y que esa ha sido una opción equivocada (Cortina, 2021, p. 30).

En la posmodernidad se duda, no sólo de los valores que han de presidir las acciones, sino que también se ponen en entredicho cánones que estaban muy instalados acerca de la razón, la belleza o la cultura. Según algunos analistas en las últimas décadas ha proliferado la "superficialidad" (Carr, 2014), y se ha impuesto la cultura de la apariencia, del individualismo exacerbado, del culto al cuerpo, la banalización mediática, prevaleciendo lo efímero, la mitificación del placer y la pulsión, de la juventud, con una puesta en entredicho de la autoridad que impacta sobre las escuelas, y en un contexto de manipulación y flujo de mentiras en la red y en otros medios.

El sociólogo español Bericat (2003) señalaba, hace casi veinte años, que se estaba pasando "de un mundo de escasez, a uno de abundancia; de una moral de ahorro, a una de gasto y de consumo; de una ética de sacrificio, a una cultura hedonista; de un sujeto que renuncia al presente para ganar al futuro, a un sujeto del deseo orientado por pautas de satisfacción inmediata; de un principio de realidad, a un principio de placer. Todos estos cambios tienen consecuencias tan radicales en la economía, en la sociedad, en la política, en la cultura y en la vida misma de los individuos que algunos pensadores sociales creen que las revoluciones del consumo y de las tecnologías de la información constituyen los dos pilares básicos de la posmodernidad" (pp. 27-28). Para Dahlberg, Moss y Pence (2005) el "proyecto de la posmodernidad" reconoce, y hasta acoge de buen grado, "la incertidumbre, la complejidad, la diversidad, la ausencia de linealidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y las particularidades temporales y espaciales. Allí donde el proyecto de la modernidad ofrecía progreso mediante la aplicación experta del saber científico, el proyecto de la posmodernidad ofrece oportunidades para apreciar la diversidad social e individual como fuente de adaptación creativa" (p. 45) y, como señalan Berger y Luckman (1986), el mundo y nuestro conocimiento son considerados como algo construido socialmente y todos los seres humanos somos activos en ese proceso cuestionándose la creencia modernista en las verdades universales y la neutralidad científica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El conocimiento, pues, desde la visión posmodernista, es provisional y abierto, se construye socialmente y no es en absoluto ajeno a los valores, además de estar imbricado

históricamente. Por otra parte, se concibe al individuo como alguien descentrado, contingente, heterogéneo y fluido y se critican las formas de normalización que pretenden servir para juzgar a las personas y a las cosas a través de la construcción de categorías y criterios estandarizados. El lenguaje, pues, no copiaría o representaría la realidad, sino que la constituye y los conceptos no son ni neutros ni inocentes, "el mundo resulta infinitamente más complejo que los mapas que dibujamos, las descripciones que realizamos y las categorías que empleamos" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.48).

No se trata del rechazo de la ciencia, sino de su problematización dejando de ser considerada como única fuente de conocimiento desposeyéndola del monopolio de la verdad, además de problematizar el "pensamiento dualista" (que opone radicalmente entre pensamiento y sentimiento, lo racional y lo irracional, la naturaleza y la cultura, el orden y el desorden, la ciencia y las cuestiones y puntos de partida más prácticos, situados y locales), "prefiriéndose el ´tanto lo uno como lo otro´ al ´o lo uno o lo otro´" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.49). Habermas (1983) planteará la oportunidad de desarrollar la comunicación entre individuos a través del discurso que da lugar a la "razón comunicativa" y al "acuerdo intersubjetivo" con argumentación como vía para lograrlo, como ya hemos comentado, y Popkewitz (1998) destacará la importancia de centrarnos en las preguntas desde una "sensibilidad posmoderna". Para Dahlberg, Moss y Pence, (2005), "operar dentro de la modernidad no significa rechazar todo aquello que la modernidad y la Ilustración representan, desechar todo el trabajo emprendido dentro de ese proyecto ni ignorar la posibilidad de continuidades o de preocupaciones compartidas" (p.49)

Varias de las características de la época que hemos sintetizado en el párrafo anterior, y que en parte han sido ya comentadas en el apartado primero, fueron analizadas hace tiempo también por Pérez Gómez (1998) poniéndolas en relación con la cultura escolar amparándose en el concepto de "posmodernidad". Este autor (Pérez Gómez, 1998) ofrece una buena síntesis sobre este fenómeno. Concretamente apuntaba que la presencia de un eclecticismo acrítico y amoral, primando el pensamiento único, amorfo y débil, individualización y debilitamiento de la autoridad, importancia suprema de la información como fuente de riqueza y poder, mitificación científica y desconfianza en las aplicaciones tecnológicas. También hacía hincapié Pérez Gómez (1998) en la paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social, la obsesión por la eficiencia, la concepción ahistórica de la realidad, la primacía de la cultura

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de la apariencia, el imperio de lo efímero en el paraíso del cambio, mitificación del placer y la pulsión como criterios del comportamiento correcto, además del culto al cuerpo, la mitificación de la juventud, la emergencia y la consolidación de los movimientos alternativos.

Años más tarde el mismo Pérez Gómez (2012) ofrece un nuevo análisis centrándose sobre todo en las características de "la era digital" con la misma pretensión. Este autor afirma que "la finalidad de la escuela o de cualquier institución dedicada a la formación de los ciudadanos no puede situarse en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, debe procurar, más bien, el desarrollo singular en cada individuo de las dimensiones sustanciales de su personalidad. Es decir, de las cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación, que incluyen al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores" (p. 100).

Coincidimos en parte con este análisis y planteamiento, sobre el que nos extenderemos en otro apartado, puesto que entendemos que la escuela ha de posibilitar aprendizaje relevante al alumnado que posibilite transformar o mejorar no sólo lo que pensamos o hacemos, sino lo que somos.

Asumimos, por tanto, una perspectiva holística del desarrollo de la personalidad desde un enfoque humanista. Por todo ello, nos parece muy importante considerar qué concepción de identidad de la infancia se mantiene y qué condiciones de desarrollo de educabilidad se manifiestan con fuerza poniéndolas en relación con otras que han existido o están todavía presentes pero menguantes y que, evidentemente, procede considerar y atender en un mundo que, como apuntan Grieshaber y Cannella (2005), especialistas en primera infancia, "se caracteriza por su complejidad e incertidumbre y por el afán de dirimir cuestiones de cultura, diferencia, etnicidad, clase, privilegios y política (para mostrar sólo unos cuantos factores). Los niños, sus familias y todos estamos atados a estas cuestiones y a otras arraigadas en las circunstancias históricas, sociales y políticas" (p. 16).

Para abordar el objeto fundamental de este apartado, comentados ya varios de los cambios sustanciales en las condiciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas, hemos de asumir en el momento de redacción final de este texto, que probablemente surgirán, como consecuencia de estas crisis, cambios estables de diversa índole como ya hemos apuntado. Transformación que, es bastante probable, afecte a la conformación de

las subjetividades. En el momento en que redactamos proliferan noticias dramáticas acerca del desmoronamiento del mundo presente. En todo caso aumenta la incertidumbre, crece el sentimiento de vulnerabilidad y, se comenta en diversos medios, además de contar ya con evidencias, se extienden la ansiedad, la inquietud y el estrés al que nos referimos en el primer apartado.

En los análisis acerca de la modernidad y la posmodernidad con derivaciones en el ámbito educativo y especialmente en el campo de la educación infantil, cabe considerar enfoques como el de Daghlberg, Moss y Pence (2005) para proseguir la reflexión acerca de las condiciones de educabilidad de la primera infancia y situarnos en el devenir histórico. El estudio de estos especialistas presta especial atención tanto al análisis de las concepciones de la primera infancia, como al discurso sobre "la calidad" en relación con las propuestas de su educación. Cabe subrayar el hecho de que las imágenes a través de las que vemos a los niños, las visiones que construimos, como ha escrito Gimeno (2003), "determinan la importancia que les damos, el comportamiento que tenemos con ellos, los sentimientos que desarrollamos hacia ellos, las actitudes pedagógicas con las que nos ocupamos de su bienestar, así como lo que consideramos que ´les falta´ y que ´les sobra´" (p. 31).

Daghlberg, Moss y Pence (2005) defienden que en las últimas décadas anteriores a la publicación de su obra se había producido un cambio profundo en "el modo de concebir el mundo, nuestras vidas y a nosotros mismos" (p. 25), transformación que comentan a través del hilo conductor del paso de la modernidad a la posmodernidad y sobre el que nos parece interesante detenernos aún a riesgo, como hemos insistido ya, de que el escenario cambie de forma acelerada y que bautizamos ya como "poscoronavirus", siempre en la esperanza, claro está, de la superación de esta pandemia y sus consecuencias aunque, y esto sí que puede transformar todavía más las condiciones y afectar a la vida de varias generaciones, empieza a haber mucha más conciencia de que, como afirma el virólogo Adolfo García-Castro, director del Instituto de Salud Global y Patógenos del Hospital Monte Sinaí de Nueva York, el "riesgo" de nuevas pandemias no se puede eliminar, como declara en entrevista concedida al periódico El País (25-3-2020). Solo nos cabe subrayar la necesidad de no dejarse llevar por sentimientos de miedo desbocado y por el pánico. En todo caso, nos identificamos con Camps (2000a) cuando defiende que los niños han de conocer y aprender a interpretar el dolor, el sufrimiento, la enfermedad, la muerte, e incluir estas cuestiones en su propia vida (pp. 59-66).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las palabras de Camps (2000b) cobran más sentido en el momento en que terminamos de escribir este texto en un contexto social, que como comentaba esta profesora (Camps, 2000b), no está exento de paradojas: "Dicen que esta sociedad es exageradamente hedonista, que sólo busca el placer y, a ser posible, para poder gozar una mayor porción del mismo sin tener que compartirlo. Esta sociedad teme el sufrimiento. Pero, al mismo tiempo, lo produce. Producimos sufrimiento para no sufrir, explica el filósofo Pascal Bruckner, nunca las personas han padecido tanta ansiedad frente a las múltiples obligaciones que se imponen a sí mismas para llegar a ser felices" (pp. 65-66). Una ansiedad que se diferencia de la "angustia" moderna tan bien representada por "El grito" del pintor Edward Munch. La ansiedad posmoderna, apuntó el sociólogo Bericat (2003), es producto de "la ambivalencia y de la incertidumbre, se nutre de la incertidumbre. Es una nueva síntesis de miedo y esperanza, las dos emociones que, según Hume, se basan en la ´probabilidad´ de que algo bueno o malo pueda sucedernos" (p. 42).

Desde luego, el contexto actual se presenta con las descomunales incertidumbres que acechan en las crisis, esa incertidumbre e inseguridad a nivel mundial se acrecientan y estimamos que ello afecta, y afectará, a las personas con repercusiones múltiples, también a las condiciones de educabilidad de nuestra infancia.

Desde nuestra perspectiva, en definitiva, apoyar el crecimiento de las personas de toda edad, ayudar a madurar conlleva asumir y hacer conscientes a quienes educamos que, como apunta la filósofa Mónica Cavallé (2005): "no es posible vivir sin enfrentar decisiones y alternativas dolorosas, sin dificultades, esfuerzo o sin dolor. Estas experiencias son indisociables de la condición humana y pretender rehuirlas conduce a medio plazo a un callejón sin salida: a un dolor crónico y profundo. El camino que pasa por el reconocimiento de la realidad no es fácil, cómodo ni recto. A veces nos desconcierta al eliminar ciertas seguridades; exige, en ocasiones, tomar decisiones difíciles; requiere paciencia, valentía y confianza" (pp.91-92).

En las últimas décadas numerosas "obligaciones" (trabajo compulsivo, exigencias máximas, control para "producir" más y más rápido, prisas, velocidad…) en la vida cotidiana de los adultos de lo que nos gusta denominar, sirviéndonos del concepto de Lessenich (2019), "sociedades de la abundancia", se proyectan sobre los niños con variadas consecuencias que inciden sobre sus condiciones de educabilidad, además de la penetración sigilosa del consumismo en casi todos los ámbitos de la vida de los pequeños.

USC DE COMPOSTELA

Para Honoré (2005, 2010), se ha secuestrado la infancia de una forma que nunca se había visto controlándolos al milímetro y consumiendo todo el tiempo disponible para que alcancen el "éxito", dándoles lo mejor de todo y con la pretensión de hacer de ellos los mejores para todo con diversas consecuencias negativas. En opinión de este autor: "Cuando los adultos secuestran la infancia, los niños se pierden aquello que confiere textura y significado a una vida humana: las pequeñas aventuras, los viajes secretos, los contratiempos y percances, la gloriosa anarquía, los momentos de soledad y de aburrimiento. Todos los jóvenes acaban asimilando que lo que más importa no es encontrar un camino propio, sino poner el trofeo adecuado en la repisa de la chimenea, marcar la casilla adecuada en vez de pensar fuera de ella. Por consiguiente, la infancia moderna parece extrañamente insulsa, saturada de acción, logros y consumo, pero en cierto sentido vacía y sucedánea. Le falta la libertad de ser uno mismo, y los niños lo saben" (Honoré, 2010, p. 25).

Este autor que acabamos de citar (Honoré, 2005, 2010) ha examinado la situación de la infancia denunciando los modos acelerados de existencia contemporánea y su influencia en la niñez, formas de trabajo y de vida en general "bajo presión" exagerada, esfuerzo y prisa asumiendo una definición de éxito "que no prevé el fracaso" (p. 24), con expectativas muy elevadas. Una perspectiva que empuja a comportamientos y actitudes de competitividad salvaje y despiadada, de carrera enloquecida que desde luego no facilita el diálogo y la construcción colectivas dando sentido a lo cotidiano y permitiendo un desarrollo equilibrado de todas las cualidades humanas que apuntábamos en el primer apartado de este capítulo. Para Honoré (2020) "en la actualidad, la presión por sacar lo máximo de nuestros niños resulta devoradora" (p. 15), denunciando que "desde el Estado hasta la industria de la publicidad, tienen planes en relación con la infancia" (pp. 15-16) con un control excesivo que "no finaliza al terminar la escuela" (p. 19), concluyendo que "estamos criando a la generación más conectada, consentida y vigilada de la historia" (p. 19), y con "una calidad egoísta que se ha infiltrado en los patios de juegos" (p. 25). Un exceso de protección estaría provocando déficits de solidaridad social. Además, en opinión de Honoré (2010): "el pánico irresistible, esta sensación de que solo el niño perfecto va a tener alguna oportunidad, puede tener un efecto espantoso en la parte baja del escalafón social" (p 16).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el momento en que elaboramos la versión final de este apartado los españoles, y también mucha gente en otros países, nos encontramos confinados en nuestras casas.

Los riesgos de contagio por coronavirus son elevados y las medidas drásticas, como permanecer en el domicilio, se han ido extendiendo. Hace tiempo que Beck (2006), un autor al que ya hemos citado, acuñaba el concepto de "sociedad del riesgo". Gaitán (2010), sirviéndose del mismo concepto, destaca la incertidumbre y la desorientación que sentimos y analiza cómo repercute en las vidas de los niños la sensación de riesgo percibida por los adultos. Gaitán percibe una recuperación de medidas punitivas por parte de los adultos que parecían desterradas bajo los supuestos de la modernidad para, por una parte, protegerlos de peligros (con su consecuente pérdida de autonomía) pero también para disminuir los riesgos que puedan causar los mismos niños. Para Gaitán ha surgido un conflicto que reside "en una voluntad de ser y hacer por parte de los niños que contrasta con el afán de conseguir una 'vuelta al orden' por parte de los adultos" (p. 16).

La actual crisis del coronavirus, con "fuerte tensión generacional" (León, 2020) entendemos puede propiciar que, aparte del momento presente en donde la proximidad física entre niños y adultos se considera un riesgo que urge contener, un poco más adelante y a medio plazo es probable que se establezcan medidas de distancia física entre adultos de edad elevado y niños, también entre los propios niños, por lo menos hasta que las vacunas que se vayan descubriendo surtan efecto.

Otra cuestión que cabe reseñar en el análisis de las condiciones actuales de educación de los niños la destaca Meirieu (2010) quien se detiene en comentar dos fenómenos. Por una parte, la desaparición de grandes relatos, de los grandes sistemas religiosos y políticos. Como consecuencia, se diluye la referencia a leyes universales, y se extiende un rechazo a normas impuestas. Surge, un fuerte "individualismo social". Una de las consecuencias de este estado de cosas es la dificultad de construir un proyecto educativo consensuado. Meirieu (2010), en breves líneas apunta otros rasgos que nos interesa destacar en relación con la infancia y la educación de la misma: el triunfo del "capitalismo pulsional", la "sistematización del capricho", que conduce a la "necesidad irreprimible e inmediata de adquirir un producto" (p. 19). Meirieu señala que ello afecta al deseo de aprender (que conlleva aplazar satisfacciones inmediatas de la pulsión), y provoca dificultades para contenerse para controlar la pulsión (el capricho, el insulto, el golpe…) en el furor del momento. Sin duda que es de interés conocer lo que ha ocurrido o está ocurriendo en las casas de tantos lugares del mundo donde los niños están conviviendo con adultos, y en muchas ocasiones con otros pequeños, en espacios reducidos, y sin poder salir al exterior durante días y días, y ajenos a las rutinas y horarios

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

habituales. Los estudios que se están realizando, y los que se desarrollen longitudinalmente para conocer a más largo plazo los impactos de lo que acontece en el presente, nos ayudarán a comprender mejor estas cuestiones.

En relación con las escuelas y los aspectos que hemos ido abordando en las últimas páginas con alusiones a los tiempos y espacios -entre otra cuestiones- autores como Domenech (2009, 2012), Zavalloni (2011) y Honoré (2005, 2008) apuestan por una educación más humanizada y personalizada. En el ámbito escolar se trataría, por ejemplo, de respetar los tiempos y ritmos diferenciales de cada persona con una organización temporal flexible adecuada a las exigencias de las diferentes actividades de aprendizaje y, desde una perspectiva general de apuesta por el "bienestar" en Educación Infantil establecer como prioridad de la escuela "tener una vida plena y tranquila, y una buena existencia" como expone Ribas Mas (2021) en su análisis de las Escuelas Infantiles de Pistoia que, estima, son un modelo a seguir si consideramos esa finalidad de la educación como la fundamental a conseguir, atendiendo a la integridad del sujeto y no sólo a ciertos aprendizajes.

Nos interesa especialmente esta perspectiva puesto que destaca la necesidad de espacio y de tiempo para los niños, de tener relaciones con los demás y explorar el mundo por sí mismos, de desarrollar su creatividad y aprender a pensar de forma autónoma, de tomar gusto por las cosas, de jugar y descansar, también en la escuela. Una escuela que, sin embargo, parece en la realidad cotidiana orientarse en sentido contrario bajo una extrema presión competitiva y la obsesión por medir y comparar, convirtiendo el aula en un campo de batalla donde sólo cuenta el "vencedor" y las relaciones de amistad se resienten: "las escuelas empujan a los niños a aprender a leer, escribir y calcular cada vez más temprano, y apartan el arte, la música y hasta el recreo" (Honoré, 2010, p. 128), ocupando más tiempo en actividades que algunos califican como "productivas" para el "éxito escolar" y el "éxito en la vida", socavando, por ejemplo, el ámbito relacional en un auténtico frenesí competitivo y de actividad compulsiva del tipo que acabamos de señalar. Algo bien alejado de propuestas para la educación infantil como las planteadas por Loris Malaguzzi (1993, 2001) y el equipo de profesores y profesoras de Reggio Emilia empeñados en "cambiar la cultura de la infancia" creando niños capaces de establecer buenas relaciones con los demás, de jugar, especular, pensar, soñar y analizar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Entre otros autores, Cannela (1997) cuestiona la concepción de que la niñez, anclada en los presupuestos modernistas, es algo ajeno y totalmente diferente a la edad

adulta. Ante una visión modernista de la niñez que, comenta, ve a los pequeños como seres incompetentes y totalmente dependientes de los adultos, expone que "los discursos sobre la niñez han fomentado la idea de que un grupo de individuos debe ser regulado por otro grupo (descrito como el de los adultos) y han generado múltiples espacios de poder en beneficio de esos adultos" (p 44), y Cannela y Grieshaber (2005), apuntan, citando a Walkerdine (1984) y Foucault (1978) que "la psicología y la psicología del desarrollo están históricamente arraigadas en una preocupación inicial por el control y la vigilancia de la población en general, la producción y el control de identidades particulares" y que "los poderes disciplinarios crean normas por medio de las cuales se construyen identidades y se legitiman el juicio y la catalogación por la sociedad (p. 31).

En la obra de Daghlberg, Moss y Pence (2005) se presentan varias concepciones de la infancia ubicándolas en una perspectiva moderna o posmoderna que nos parecen de especial interés. La aportación de estos autores constituye una lúcida apuesta por analizar los distintos significados que suelen revelarse en relación con una premisa bastante aceptada hoy por pensadores y educadores de educación infantil: "la práctica pedagógica ha de estar centrada en el niño". Estos investigadores, desde una perspectiva posmoderna, parten del principio de que "no existen ´el niño´ o ´la infancia´, un ser y un estado esenciales que aguardan a ser descubiertos, definidos y realizados, para que podamos decirnos (y proclamar ante los demás), ´así son los niños, así es la infancia´. Existen, por el contrario, múltiples niños y múltiples infancias, construidas por nuestras ´interpretaciones´ de la infancia y de lo que los niños son y deben ser.

En vez de esperar a que el conocimiento científico nos diga quién es el niño, podemos elegir quién creemos que es; esas elecciones tienen una enorme significación, ya que nuestras construcciones del niño y de la primera infancia que creamos para esos niños y niñas, y el trabajo pedagógico que tanto adultos como pequeños realizan en dichas instituciones han de ser objeto de análisis y reflexión, como explican Dahlberg, Moss y Pence (2005). Las distintas construcciones, los modos en que el niño o la niña han sido entendidos y conceptualizados han influido, e influyen, en las políticas y en las prácticas de educación infantil y se producen en el seno de discursos dominantes dentro del proyecto de la modernidad, pero también han emergido otras construcciones por las que apuestan los autores y que sitúan en una perspectiva posmoderna.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el análisis de Dahlberg, Moss y Pence (2005) del proyecto modernista de la Ilustración y, entendemos nosotros en la actualidad también desde la lógica productivista,

mercantilista, empresarial y tecnocrática, el niño se concibe como "reproductor de conocimiento, identidad y cultura", equiparándolo a un recipiente vacío al que se transmite un saber preconstituido. El niño como reproductor entendiendo la pedagogía como administración de conocimiento. Identificamos esta pedagogía con lo que Paulo Freire (1975) denominaba concepción "bancaria" de la educación que lleva a cabo actos de depósito y transmisión de conocimientos y valores imponiendo contenidos en una estrategia que, desde la perspectiva del pensador brasileño, sirve a la dominación, a la opresión ajena a un auténtico diálogo con el educando capaz de estimular la reflexión, la acción sobre la realidad y la creatividad.

Sin embargo, desde el relato de la Ilustración al que se refieren Dahlberg, Moss y Pence (2005), los niños adquirirían por transmisión el conocimiento científico lo que les conduciría a convertirse en sujetos autónomos. En todo caso, desde esta concepción, los niños se valoran básicamente por aquello en lo que se convertirán. El niño es visto como "pobre" y dependiente del adulto quien, con autoridad y compromiso con ideales de autonomía y verdad, es capaz, en un proceso lineal, de conducir al niño para convertirlo en sujeto independiente y en un ciudadano libre. El niño, comentan Dahlberg, Moss y Pence (2005) representa "un capital humano potencial que espera materializarse gracias a una inversión" (…) "además de reproducir conocimientos y habilidades, esa base conlleva la reproducción de los valores dominantes del capitalismo actual, incluidos el individualismo, la competitividad, la flexibilidad y la importancia del trabajo remunerado y el consumo" (p. 78). Una dinámica que tiene su reflejo en dinámicas ligadas a la realización compulsiva de las famosas "fichas" en la etapa de Educación Infantil que se han ido extendiendo desde su uso exclusivo al final de la misma hasta utilizarse en no pocas escuelas también con niños muy pequeños con consecuencias variadas. Como recoge Hoyuelos (2013) en el prólogo a un libro de Vea Vechi sobre sus experiencias como tallerista en escuelas de Reggio Emilia, las escuelas de las "fichas" suelen provocar aburrimiento y la desidia del alumnado como refleja el diálogo entre madre e hijo que incorpora al texto:

"- Mamá, la escuela es muy difícil.

La madre tratando de ayudar:

- ¿Es que no entiendes algo? ¿Quieres que te ayude?

Y el niño resolutivo:

-No. Es muy difícil porque es aburrida" (p. 16).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La crítica a la escuela infantil se extiende a la escuela en general. Autores como Pérez Gómez (2007, 2012), se han referido a la existencia de serias grietas y desajustes en las escuelas en diversos países del mundo. Para este autor subsisten obsoletas y estériles formas y modelos de actuación y organización que han parecido eficaces hasta hace poco tiempo, apreciándose irrelevancia del conocimiento que se estudia y aprende, aburrimiento, pasividad y desmotivación por parte del alumnado. Se necesita, apunta este autor una nueva "cultura del aprendizaje" centrada en el desarrollo de competencias o cualidades humanas. La escuela, en general, escribe Pérez Gómez:

> "… la escuela que hemos heredado enfatiza la uniformidad, la repetición, el agrupamiento rígido por edades, la división y encasillamiento disciplinar, la separación de la mente y el cuerpo, la razón y las emociones, los hechos de las interpretaciones, el trabajo intelectual y el trabajo corporal, la lógica de la imaginación, la racionalidad de la creatividad y el trabajo del ocio (…). La escuela academicista, aunque en un estadio más elaborado y sofisticado, sigue el mismo esquema de la escuela industrial, por ello difícilmente puede responder a las exigencias de un mundo ya no mecanizado por las cadenas de montaje, sino abierto, flexible, cambiante, creativo e incierto. Los niños contemporáneos, en su mayoría, no fracasan en la escuela por el nivel de dificultad de una exigencia escolar dura, sino por aburrimiento, por ausencia de interés. La relevancia se ha convertido en el factor crucial para garantizar la permanencia de los individuos en la escuela y su desarrollo satisfactorio, especialmente para los estudiantes de niveles sociales medio e inferior" (Pérez Gómez, 2012, p. 19).

En la segunda concepción que comentan Dahlberg, Moss y Pence (2005) el niño, en la tradición de Rousseau, se entiende como un "ser inocente en la edad dorada de la vida" capaz de autorregularse y de tender de forma natural a la Virtud, la Belleza y la Verdad, mientras que es la sociedad la corruptora de esa bondad innata de los pequeños. Desde esta perspectiva se entiende que el juego y el trabajo creativo libre sean el núcleo de la actividad educativa para que el niño se exprese libremente, y que ha de ofrecerse toda la protección posible del perverso mundo que lo rodea percibido como una amenaza permanente, un entorno lleno de violencia, opresión, mercado y explotación. Las instituciones han de ofrecer el adecuado refugio a los pequeños alejándolo de nefastas influencias del mundo del que en realidad forman parte.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La tercera imagen del niño en el planteamiento de los autores que estamos siguiendo se entiende como "naturaleza… o como un niño científico con sus estadios biológicos" que consideran estrechamente relacionada con las dos anteriores. En palabras de Dahlberg, Moss y Pence (2005): "se concibe al niño como ser esencial de propiedades universales y capacidades inherentes cuyo proceso es tenido por un proceso innato (determinado biológicamente conforme a leyes generales, a menos, por supuesto, que el niño tenga alguna anormalidad. De este modo decimos que los niños y las niñas de esa edad son así o asá, que así también es su naturaleza, que eso es lo que pueden y no pueden hacer si son ´normales´´. Aunque simplificando en exceso, se puede decir que ése es el ´niño de *Piaget*, dado que la teoría de los estadios de este autor ha sido sin duda muy influyente en esta construcción, aun cuando el propio Piaget no llegó nunca a insistir especialmente en tales estadios" (…) el niño se concibe más como un fenómeno natural que como uno de tipo social (…) ni la influencia de la cultura ni la acción de los propios niños son tenidas en cuenta, lo cual nos deja con el individuo descontextualizado (…). A pesar de las frecuentes menciones a una perspectiva holística en esta construcción se reduce habitualmente al niño a categorías separadas y mesurables como las de desarrollo social, desarrollo intelectual y desarrollo motriz. Dicho de otro modo, se aíslan y se contemplan desde un punto de vista dicotómico procesos que en la vida cotidiana están interrelacionados y son de por sí muy complejos, en lugar de considerarlos como funciones intrínsecamente interconectadas que operan conjuntamente en la producción de cambios" (pp. 79-80).

Una cuarta construcción representa los niños como "factores de la oferta de trabajo que "deben cuidarse para garantizar tanto una oferta de mano de obra adecuada como un uso eficiente de los recursos humanos" (p. 82). Más si cabe, teniendo en cuenta la necesidad de la fuerza de trabajo de las mujeres en las sociedades de la abundancia en los mejores años de su vida profesional. En algunos países se puso énfasis en las ventajas para fines mercantiles, empresariales y productivos de invertir en educación infantil como un método rentable para el mantenimiento de una fuerza laboral estable preparada además de prestaciones laborales adicionales.

Si las cuatro construcciones anteriores Dahlberg, Moss y Pence (2005) las sitúan en el proyecto de la modernidad, una quinta ("el niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura"), la perspectiva construccionista social, la sitúan en enfoques posmodernos de filosofía, sociología y psicología. Estos autores se inspiran en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la visión de Malaguzzi (1993): "En nuestra imagen del niño, éste ha dejado de ser considerado como alguien aislado y egocéntrico, y ahora ni es visto únicamente como alguien que actúa con objetos, ni se pone énfasis exclusivo en los aspectos cognitivos, ni se menosprecian los sentimientos o lo que no resulta lógico, ni se considera con ambigüedad el papel del terreno afectivo. La imagen que tenemos ahora del niño, por el contrario, es la de alguien que es rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y, sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y las de su edad" (p. 10). Como ha escrito recientemente Civarolo (2020), investigadora argentina, al referirse a las aportaciones de Malaguzzi a su pensamiento y acción como investigadora y profesora: "Sus ideas pedagógicas, principios y estrategias me inspiran y suscitan recogniciones que, como una especie de efervescente alquimia, transforma mi YO *profesional* y las imágenes construidas acerca de los niños y niñas, de la infancia, el rol del educador y la escuela" (p. 49). En opinión de esta estudiosa de la obra de Malaguzzi: "Fiel a su visión antropológica, que constituye el punto de partida y de llegada en su perspectiva educativa, Loris va a decirnos que no todos los caminos pueden recorrerse sobre huellas consagradas, dando paso a una visión que sigue al niño/a como brújula de sentido, y no a las programaciones, a través de una actitud de escucha activa de su cultura" (Civarolo, 2020, p. 51).

Dahlberg, Moss y Pence (2005) destacaron la emergencia de una nueva concepción de la infancia y de los niños. Una perspectiva que estos autores entienden se construye desde un "nuevo paradigma de la sociología de la infancia", asumiendo que:

- "La infancia es una construcción social -construida tanto para los niños como por ellos mismos-, dentro de un conjunto activamente negociado de relaciones sociales. Aunque la infancia es un hecho biológico, el modo de interpretarla viene socialmente determinado.
- La infancia, como construcción social que es, se halla siempre contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura, y varía según la clase, el género y otras condiciones socioeconómicas. No existe, pues, una infancia natural o universal, como tampoco existe un niño natural o universal, sino múltiples infancias y niños.
- Los niños son actores sociales que participan en la construcción y en la determinación de sus propias vidas, pero también en las de las vidas de quienes les rodean y en las sociedades en las que viven, y que contribuyen al

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aprendizaje como agentes que se basan en el saber experimental. Son, en definitiva, capaces de acción propia (tienen ´agencia´).

- Los niños y las niñas tienen voz propia y ésta debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un diálogo y una toma de decisiones de carácter democrático, y comprendiendo la infancia.
- Los niños hacen su propia aportación a los recursos y la producción sociales y no son mero coste o carga.
- Las relaciones entre adultos y niños conllevan un ejercicio de poder (como también conllevan una expresión de amor). Es necesario tener en cuenta tanto la forma en que se mantiene y se emplea el poder adulto, como la capacidad de resistencia de los niños a ese poder" (p. 85).

Por tanto, el niño se percibe como co-constructor de conocimiento, de cultura, de su propia identidad. Malaguzzi es uno de los pensadores a quien más se ha identificado con esta concepción. El inspirador de las reconocidas Escuelas de Reggio Emilia defendía una educación que anteponga las necesidades de los niños a las ambiciones de los adultos, con propuestas que conecten con la curiosidad natural de los pequeños y que dé rienda suelta a su capacidad de expresión, de relacionarse con el mundo, además de defender que se base "en las relaciones", no sólo entre los propios niños, sino entre los niños y los adultos y entre estos últimos entre sí. Los niños han de implicarse en la co-construcción de su propio conocimiento -creación de un significado del mundo- e identidad, así como la de los otros por medio de una actividad cooperativa y comunicativa.

Estimamos que este planteamiento es coherente con perspectivas humanistas y que apuesta además por una educación que potencia la democracia participativa y de ciudadanía activa al convertirse la escuela en motor de la creación de foros de la sociedad civil rompiendo con procesos de normalización, estandarización y neutralización para abrirse camino hacia la diversidad, la diferencia y el pluralismo, promulgándolos al mismo tiempo sin separar el pensamiento del sentimiento, ni la cultura de la naturaleza como han destacado Dahlberg, Moss y Pence (2005). Cabe reconocer, como apunta Camps (2021) siguiendo los presupuestos de Foucault, que en toda relación humana el poder siempre está ahí, las relaciones de poder son inevitables, pero cabe analizarlas, conocerlas y hacer posible por desactivarlas cuando no se correspondan con valores como los que hemos expuesto en el primer apartado de este capítulo y que estimamos pueden presidir un proyecto educativo para la infancia, siempre respetando la dignidad del otro,

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

siempre sensible a su cultura, a la cultura de la infancia a la que nos hemos referido, por ejemplo.

Como hemos ido comentando, necesitamos una nueva "cultura del aprendizaje", a la luz de una concepción del niño y de la infancia como la que acabamos de exponer en estos últimos párrafos. Hemos de lograr desarrollar en los niños de la escuela infantil competencias o cualidades humanas, como expone Pérez Gómez (2007, 2012). Coincidimos con esta propuesta en la que el aprendizaje competencial ocupa un lugar fundamental, al igual que la evaluación formativa. Un reto para las instituciones de formación que han de definir el modelo de profesor, repensando funciones, tareas y competencias, y el modelo formativo acorde con los cambios necesarios para responder a los retos de la sociedad actual atendiendo a las nuevas condiciones de educabilidad que se han de atender.

La nueva sociedad que se presume puede emerger tras la crisis del coronavirus ofrecerá nuevos desafíos y habrá que analizar qué nuevo contexto de socialización se ofrece a las nuevas generaciones y, por tanto, también las condiciones de educabilidad sobre la que deben articularse los procesos formativos. El trabajo tradicional, las pedagogías transmisoras no parecen la mejor solución. Una escuela de Educación Infantil que prime la jerarquía, la burocracia, la concentración de poder que tanto criticaba Malaguzzi, no es creadora de cultura y no resulta transformadora, sino que se convierte en represora de la investigación y del pensamiento crítico y el profesorado ha de esforzarse en cambiarla.

Investigaciones, teorías y experiencias en las aulas han aportado respuestas. Como afirman Day y Gu (2012) los docentes, para responder a los retos actuales, "tienen que obligarse a aprender durante toda su vida" (p. 41), automotivándose y autorregulándose, con curiosidad intelectual e implicación emocional actuando con "tacto pedagógico", comprometiéndose con la construcción de comunidades de aprendizaje en las escuelas, en un contexto de reformas que suelen conllevar aumento de la carga de trabajo, y una escasa atención a la identidad profesional y al bienestar y compromiso del docente. El profesorado que ha desarrollado un pensamiento crítico y ha logrado ir trasladando a la práctica nuevas ideas en un permanente proceso de reflexión e investigación, constituye una de las fuentes relevantes para afrontar los cambios pertinentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el contexto gallego y en concreto en educación infantil, cabe destacar aportaciones recientes de docentes como las hermanas Abelleira (2017, 2019) que

defienden la autonomía y profesionalidad argumentando las propuestas desde lo que ellas mismas denominan una "didáctica de lo cotidiano", un compromiso con lo real, lo próximo, lo producido artesanalmente, instando a que cada maestra o maestro "haga su didáctica de autor reflexionando sobre las lecciones que aprendieron y aplicándolas con ilusión de quien busca en sí mismo lo mejor para la educación de su alumnado" (Abelleira y Abelleira, 2019, p. 264).

Estas profesionales apuestan por una defensa de la cultura de la infancia luchando contra experiencias clonadas, contra la competitividad salvaje, la ausencia de juego, la presión inmisericorde para realizar fichas y fichas que se da en tantas escuelas, contra la artificialidad y las dentelladas del consumismo en una sociedad inmersa en el mercantilismo. Estas maestras reivindican lo cotidiano como punto de partida, lo real, lo cercano que ha de nutrir de aprendizajes a los pequeños, respondiendo a sus necesidades. Hay que seguir al niño y no a las programaciones, ni dejarse impresionar por modas. Pero, para poder hacer realidad en las aulas una propuesta como ésta que atienda a una concepción del niño y la infancia con bastantes correspondencias con la última de las expuestas por Dahlberg, Moss y Pence (2005) que ya hemos comentado ("el niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura"), coincidimos con lo expresado por las hermanas Abelleira (2019), es decir con la necesidad de un profesorado capaz de empoderarse en la toma de conciencia y acción argumentada, reflexiva, intencionada y selectiva de todo lo que hoy llega desde múltiples fuentes para resaltar la importancia del conocimiento de sí mismo y de los demás por parte del niño, del lugar en el que habitan y de lo que en él sucede.

Necesitamos un profesor competente para abordar, con sentido crítico multitud, de presiones sobre su quehacer y de construir una "didáctica de autor", en expresión de las docentes gallegas antes citadas (Abelleira y Abelleira, 2019), argumentando sus propuestas asentadas en sólidas concepciones y principios de acción. Un modelo de profesor, y de su formación, que iremos comentando en las páginas que siguen y que queremos conciba al niño como rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y relacionado con los demás niños y con los adultos en la línea de lo propuesto por Malaguzzi (1993, 2001). En último término cabe subrayar también, como defendía el mismo Malaguzzi (2001), que es en la práctica donde nos jugamos el futuro de la escuela y de la educación, una práctica, destacamos nosotros, sobre la que el docente tiene influencia decisiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3. FORMACIÓN, CONCEPCIONES Y MODELOS DE PROFESORADO

La profesión docente ha de permanecer en proceso de continua redefinición ante el complejo panorama educativo en el contexto de profundos cambios sociales, científicos, laborales, culturales y de muy diversa índole. Inmersos en este momento en una crisis de enorme envergadura (sanitaria, social, económica y medio ambiental) aún procede mantenerse más alerta para intentar atisbar la tendencia de los cambios y cómo responder a ellos ante el nuevo escenario que se avecina o, en expresión muy utilizada en plena pandemia, a la "nueva normalidad" en la que viviremos cuando la fase aguda de la crisis del coronavirus termine.

Uno de los aspectos que surgen como más apremiantes es el impulso a la digitalización y, sin duda, recibirá más atención en el cambio de políticas, comportamientos y actitudes que se avecinan como ya señalaban numerosos trabajos relacionándola con la profesionalización docente (véase por ejemplo: Vaillant y Marcelo, 2015 o Tejada y Pozos, 2018), además de otras muchas cuestiones que ya emergían con fuerza en el desarrollo de la tarea docente como la atención a alumnos muy diversos con fuerte presencia de estudiantes inmigrantes, nuevos problemas de convivencia y de adicción, etc.

Pero mientras permanecemos atentos a la evolución de los múltiples aspectos que configuran la realidad y a los cambios de costumbres que algunos consideran ya imprescindibles e inminentes, y en particular a lo que pueda incidir sobre la escuela, sus funciones y su quehacer cotidiano y, específicamente, a las funciones y tareas que en ella desarrolla el profesorado, presentamos en este apartado una panorámica acerca de la profesión docente que ha servido de marco general para abordar en esta investigación aspectos relacionados con la profesionalización docente sin dejar de, en la medida de lo posible, ir perfilando algunas de las cuestiones que emergen en la actualidad tan acelerada y que parece se van a afrontar con fuerza en el futuro inmediato de forma un tanto abrupta debido a las condiciones tan cambiantes que conllevan nuevos desafíos como, otro ejemplo más, la respuesta que han de dar centros y profesores para acomodarse a las medidas para garantizar la seguridad en las escuelas ante el riesgo de contagio por el coronavirus y a sus consecuencias en múltiples dimensiones de nuestra existencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En todo caso, antes de la emergencia en la que el mundo se encuentra en la actualidad, la necesidad de replantearse muchas cuestiones en educación era ya evidente.

Como ha escrito recientemente Harari (2020) antes de la extensión de la pandemia en Europa en un libro publicado originalmente en 2018: "la humanidad se enfrenta a revoluciones sin precedentes, todos nuestros antiguos relatos se desmoronan y hasta el momento no ha surgido ningún relato nuevo para sustituirlos. ¿Cómo prepararnos y preparar a nuestros hijos para un mundo de transformaciones sin precedentes y de incertidumbres radicales?" (p. 285). ¿Cómo afrontar la formación en, como hemos apuntado ya en páginas anteriores citando a Ulrich Beck (2006), una "sociedad del riesgo" que analizaba con extraordinaria lucidez este sociólogo alemán?

Harari (2020), citando a reputados pedagogos, se refiere a la importancia de enseñar "las cuatro ces": pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad, destacando que "lo más importante de todo será la capacidad de habérselas con el cambio, de aprender cosas nuevas y de mantener el equilibrio mental en situaciones con las que no estemos familiarizados (…) reinventarnos una y otra vez" (p 288). Harari, cita la relevancia de desarrollar, entre otros aspectos, el pensamiento crítico y la comunicación, como hemos apuntado. Cabe reflexionar sobre la situación española al respecto cuando, por ejemplo, se desvelan datos como los recogidos en el reciente informe de la OCDE "Lectores del siglo XXI: desarrollando competencias de lectura en un mundo digital" (presentado en mayo de 2021). España no queda bien parada al resaltarse que el alumnado ha recibido menos formación que en otros países de nuestro entorno en aspectos como el reconocimiento de si la información es fiable o no. También el Informe destaca las dificultades del alumnado español para distinguir hechos de opiniones, identificar opiniones sesgadas en internet, o la destreza para seleccionar cuidadosamente las páginas web relevantes para la realización de las tareas, o más globalmente, la competencia de lectura global. Datos como los recogidos en este Informe nos orientan en relación con decisiones de formación docente y de currículo, dada la relevancia del desarrollo en los estudiantes de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico.

Partimos de una primera consideración general acorde con lo que hemos venido desarrollando en nuestras investigaciones en los últimos años -una buena parte directamente ligadas a la realización de esta tesis-, con propuestas de formación inicial de docentes y acciones como profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y en el marco del Grupo de Investigación *Mestura* al que pertenecemos en colaboración con otros investigadores y docentes. Nos referimos a la necesidad de atender a las concepciones del propio profesorado, de cada

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

docente, y a sus sentimientos y emociones en su relación con las prácticas y a los factores, tanto internos como del contexto, que facilitan o dificultan la coherencia de cada docente entre sus concepciones y prácticas, y a cómo promover su compromiso y la colaboración en el capitalismo reinante, o en el sistema que pueda emerger de unas crisis como las que vivimos en la actualidad, cuando tratamos de la profesionalización docente. Siempre reconociendo que, pese a la importancia que otorgamos a los niños como protagonistas en la Educación Infantil, los docentes desempeñan un papel clave.

No nos resistimos a comentar aquí que una de las lecciones más relevantes que entendemos cabe extraer de lo que está aconteciendo es la necesidad de fomentar la colaboración y la solidaridad en todas las dimensiones de la actividad humana, por tanto, también entre los propios docentes, y de desarrollar el pensamiento crítico, por ejemplo, para hacer frente a los bulos incesantes, cuestión que ya hemos destacada anteriormente. Subrayemos, como constatan Informes de la OCDE (Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, TALIS por sus siglas en inglés), que la pandemia COVID-19 ha provocado que el profesorado haya tenido que adaptar sus metodologías ante un contexto surgido de forma imprevista, subrayando la importancia de la colaboración entre el profesorado para hacer frente a los tremendos desafíos de la situación, colaboración que los propios Informes ya subrayaban como uno de los cinco pilares que sostienen la profesión docente.

Entendemos que, en la línea de lo defendido por Hargreaves y Fullan (2014), la transformación de la educación requiere del empoderamiento y mejora de la profesión docente, poniendo el foco de atención en el poder del capital profesional desarrollando e integrando tres tipos de capital -humano, social y decisorio-. Las investigaciones acerca de la calidad en Educación Infantil subrayan la importancia del profesorado. Arrillaga y Martínez López (2020) en su estudio sobre "el debate europeo sobre la calidad de la educación infantil", señalan que "en los últimos años hemos asistido a un buen número de revisiones internacionales sobre la etapa (UE, OCDE, UNESCO) que reflejan un creciente consenso internacional sobre la importancia de los procesos que ocurren en las aulas y centros, e insisten sistemáticamente en la conveniencia de unas interacciones cálidas y segurizantes, unos entornos seguros, saludables y estimulantes y el apoyo al desarrollo físico, emocional, social e intelectual de cada niño o el respeto por la iniciativa y la agencia infantil" (p. 27). Por tanto, como apuntan investigaciones sobre las relaciones adulto-niño (véase por ejemplo: Friedman y Amadeo, 2002; Shonkoff y Phillips, 2000),

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

es preciso subrayar la trascendencia de la formación alcanzada por el personal que trabaja con el alumnado de la etapa (puesto que su nivel educativo se asocia con la calidad de las interacciones con los pequeños y el desarrollo de sus competencias sociales, su desarrollo cognitivo y lenguaje expresivo, así como con la mejoras en la cooperación y compromiso y persistencia en la realización de las actividades y competencia cognitiva). También de las actitudes que mantengan los educadores, subrayándose la importancia de mantener actitudes positivas en la interacción con los pequeños (alejándose del autoritarismo y centrándose en los niños y en sus iniciativas) aumentando así la competencia social de los mismos, la capacidad de escucha para la emergencia de vínculos seguros, y la implicación de los adultos en sus demandas de actividades, relacionándose este último aspecto con el desarrollo de formas más sofisticadas de juego con objetos.

Uno de los pilares que estimamos ha de fundamentar el desarrollo del docente radica en la capacidad de clarificar las propias concepciones en relación con sus prácticas y las emociones. Clark y Peterson (1990) defendían, hace ya muchos años, que la conducta profesional del docente estaba orientada por un sistema personal de creencias, valores y principios que confiere sentido a su mundo, un marco de referencia que dota de sentido a lo que hace. En el desarrollo de sus funciones, los docentes afirmaron Morine-Dershimer y Corrigan (1997), se sirven de las creencias que han ido construyendo -incluso antes de su inmersión en la formación inicial docente- actuando éstas como filtros, como guías para la planificación, la comprensión de la realidad, el desarrollo de la enseñanza en interacción con el alumnado y la toma de decisiones profesionales. Dichas creencias, para estas autoras, poseen un fuerte componente emocional.

Los focos de atención sobre el Pensamiento del Profesorado -con investigadores trabajando sobre el tema en buena parte agrupados en 1983 en torno a la "Asociación Internacional para el estudio del Pensamiento del Profesor", y que luego se renombró al incorporarse perspectivas etnográficas, sociológicas cualitativas, filosóficas y antropológicas y no sólo psicológicas-, se fueron diversificando atendiendo no sólo a una dimensión explícita, sino también a lo tácito o implícito. Se presta atención por ejemplo a: concepciones, creencias, teorías prácticas, historias, relatos, voces, propósitos de los docentes; intenciones, conocimiento práctico personal, procesos de pensamiento y cognición, epistemologías; emociones, pensamiento y reflexión ligados a las acciones; pensamiento y acción y factores contextuales influyentes en su ambiente social, cultural, estructural, lugar de trabajo y aprendizaje. La progresiva atención al "conocimiento del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

profesor" es un dato a destacar. Esta tendencia, como apuntó Salomon (1992) tiene que ver con la modificación del rol del docente: de "transmisor de información", a la de "diseñador; un guía turístico; un director de orquesta" (p. 42).

La extensa revisión de Buehl y Beck (2015) acerca de las relaciones entre las "creencias" y "prácticas" resulta de especial interés al identificar tanto "apoyos y obstáculos" externos como internos. Entre sus conclusiones destacamos que las creencias pueden estar relacionadas con sus prácticas, si bien diversos estudios también destacan las incongruencias en estas relaciones identificándose casos en que los docentes desarrollan prácticas no sustentadas por sus concepciones (véase por ejemplo Lee, 2009 y Liu, 2011, citados por Buehl y Beck, 2015, p. 66).

El esfuerzo del propio profesorado por identificar sus propias creencias o concepciones y por mantener la coherencia en relación con sus prácticas, así como el reconocimiento y análisis de sus propias emociones, nos parece uno de los ejes fundamentales para el mejor desarrollo de sus funciones y tareas profesionales orientados por un determinado modelo de docente en permanente proceso de investigación-acción para la mejora en el marco de nuevas concepciones de "educación expandida-atmósferas ubicuas", sirviéndonos de la expresión de Pedroza (2020) al explorar la perspectiva de la investigación-acción colaborativa, la ecología del aprendizaje y el uso de las tecnologías blandas y duras cuya aportación se ha destacado en el contexto de pandemia.

En un permanente afán de mejora creemos se sitúan los buenos profesionales en los más diferentes contextos y situaciones. En Educación Infantil y en nuestro propio país destacamos las aportaciones de Díez Navarro (2013) y Trueba (2015), y en el contexto gallego el trabajo pionero de Fuentes Abeledo (1998) en torno al pensamiento del profesorado con seis casos en el que se incorporan datos procedentes de su Tesis de Licenciatura defendida en 1986, así como trabajos más recientes en torno a las perspectivas de maestras en formación inicial (véase, por ejemplo. Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015a, b, c, d y e), y las propuestas y experiencias de Abelleira y Abelleira (2017, 2019).

Estas últimas autoras insisten en la necesidad de que el profesorado de Educación Infantil se "empodere", es decir, "conquiste un mayor control sobre la educación, sobre nuestras acciones educativas, aprovechando las oportunidades y tomando decisiones significativas", (Abelleira y Abelleira, 2019, p. 41), destacando, entendemos que acorde con la idea de Hargreaves y Fullan (2014), que "es en el ejercicio docente donde radica

nuestro potencial, y eso depende plenamente de nosotras. Somos dueñas de cinco horas que permanecemos dentro del aula y nuestros días pueden ser iguales al anterior o al que vendrá, o pueden ser diferentes. Nosotras decidimos. Creemos que el profesorado debe dejar de lado la procastinación y los pretextos y empoderarse. Es lo que realmente necesita la escuela, personas capaces de perseguir un sueño sin dejar de tocar tierra, hacer realidad lo que aprendemos del legado pedagógico sin vulnerar la norma. Es factible, posible y realizable" (Abelleira y Abelleira, 2019, p. 38).

Estas palabras de unas docentes en ejercicio en una escuela gallega nos permiten ir acercándonos progresivamente al perfil o modelo de docente que defendemos sin ánimo de ofrecer una propuesta completamente definida, pero sí bosquejos que permitan al lector conocer la perspectiva en que nos movemos y que se concretará con más detalle al referirnos a las competencias docentes a las que hemos prestado atención en esta investigación.

Las propias hermanas Abelleira (2019) se refieren, por una parte, a ciertas condiciones que, en su opinión, deben reunir los maestros y las maestras de Educación Infantil como, por ejemplo, entre otras: bondad, generosidad, seguridad, convicción, oralidad y capacidad de escucha, curiosidad, cultura, presencia y saber estar, apertura e introspección, equilibrio y flexibilidad, confianza en las capacidades propias y ajenas y disponibilidad para conversar y llegar a establecer pautas comunes generales de actuación que estas profesionales consideran deben ser acordadas en el marco de una propuesta pedagógica de centro. A la hora de establecer las competencias que concretan un posible modelo de docente, a lo largo de su último libro (Abelleira y Abelleira, 2019) encontramos numerosos ejemplos que permiten deducir su propuesta más propiamente ligada al trabajo en el aula, aunque amplían el abanico más allá del mismo y se identifican con las diez establecidas por Perrenoud (2004) para el profesorado en general, es decir:

- 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- 4.Implicar al alumnado en sus aprendizajes.
- 5. Trabajar en equipo.
- 6. Participar en la gestión de la escuela.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- 7. Informar e implicar a las familias.
- 8. Utilizar las tecnologías.
- 9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- 10. Organizar la propia formación continua.

Propuestas como estas nos hacen constatar enormes avances en relación con lo que se propugnaba hace un siglo y, en mayor medida, con lo defendido en etapas anteriores de la historia de la humanidad en relación con la idea de educación y del profesorado. En el ámbito de la investigación académica en las últimas décadas se ha ido aceptando la necesidad de comprender y dar sentido al conocimiento derivado de la práctica del propio profesorado, y que algunos denominan conocimiento práctico.

Si pensamos más en concreto en relación con la perspectiva defendida de docente de Infantil, de la concepción de la infancia y de su educación, creemos que podemos encontrar también una destacada evolución, como hemos visto ya en relación con algunos aspectos básicos en apartados anteriores, aunque no cabe generalizar los avances en un mundo dramáticamente desigual.

¿Qué modelo de docente destaca, por ejemplo, en los países europeos? ¿Hay diferencias entre ellos?

Nosotros creemos que sí existen esas diferencias y cabe preguntarse las razones que la explican.

Como escribió Francesco Tonucci (1997): "… la atención, los recursos, el amor que una sociedad dedica a sus niños más pequeños indican cómo es de grande para esa sociedad la preocupación por su propio futuro, cuántos derechos reconoce a los ciudadanos de las futuras generaciones" (p. 5). Esa "preocupación por su propio futuro" a la que se refiere el investigador italiano, nos lleva a destacar los valores y virtudes que queremos transmitir al alumnado desde la perspectiva humanista que defendemos como: solidaridad, colaboración, justicia, responsabilidad, sentido crítico, coraje, valentía, tolerancia, libertad. Valores que se alejan de la "lógica del beneficio", del mercantilismo o la tecnocracia que tanto daño pueden hacer en la sociedad en general cuando sobre todo se llevan a extremos que nos resultan indecentes, en particular en los ámbitos profesionales dedicados al "cuidado" como sucede en el mundo sanitario y de la atención

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

a nuestros mayores -los efectos están siendo evidentes en la situación de crisis del coronavirus que estamos viviendo-, y en la educación.

Como puede observarse en los párrafos anteriores, defendemos, al igual que las hermanas Abelleira, la pertinencia de favorecer el "empoderamiento" del profesorado orientando su desempeño profesional por valores como los que acabamos de citar, y también apostando porque los docentes se comprometan a construir conocimiento a partir de la práctica, añadiendo la necesidad de reflexionar sobre ella para mejorarla.

Estas exigencias van ligadas al impulso de la comprensión de la profesión docente, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de los procesos y apoyos que facilitan la coherencia entre concepciones y prácticas del propio profesorado. Mantenemos que las concepciones constituyen un componente fundamental para la construcción de la práctica. Asumimos la influencia mutua entre concepciones, prácticas y emociones y la reflexión como vía básica para el desarrollo profesional (Schön, 1992, 1998) inclinándonos por el uso del término "concepciones", tal y como hemos expuesto en diversos trabajos de investigación, integrando en el mismo las ideas del profesor, sus conocimientos y creencias y considerando que, atendiendo también a diferentes elementos contextuales, cada docente va construyendo una determinada "perspectiva" que cabe relacionar con los "modelos" que los académicos suelen determinar desvelándose la orientación de cada docente hacia unos u otros en mayor o menor medida.

Entre las concepciones del profesorado de Educación Infantil destacamos la importancia de aquellas que se relacionan con la imagen del niño, tal y como hemos expuesto en un apartado anterior, y las concepciones en torno al aprendizaje y la enseñanza. Como ha subrayado Perrenoud (2007), es fundamental que el profesorado tome conciencia de sus propias concepciones y, a través del compromiso con la reflexión, pueda también analizarlas y cuestionarlas.

Entendemos que, para adentrarse en el análisis y comprensión de la profesión docente y de la formación del profesorado, resulta iluminador servirse de propuestas de modelos que nos muestran un mapa orientador, tanto para comprender y revisar lo que ocurre en la realidad de las aulas, como para el análisis de los documentos emanados de administraciones educativas u otras instancias, y de los resultados de investigación acerca de los docentes y su formación o iniciativas de cambio. Una declaración de Fuentes Abeledo (1996) sobre este ámbito nos parece clarividente: "Al igual que en otros ámbitos como la enseñanza, el currículo o la escuela, la formación del profesorado y,

concretamente, el profesor como protagonista de tal proceso, no puede observarse, analizarse y comprenderse sin atender a los marcos teóricos que en determinados momentos y espacios socio-históricos predominan en el conocimiento social" (p. 27).

En primer lugar, abordaremos un panorama general sobre los modelos sirviéndonos fundamentalmente de las aportaciones de Altet (2004), Fuentes Abeledo (1996, 2004, 2011), González Sanmamed (1995), González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011a y b), Kirk (1986), Paquay (1994), Paquay y Wagner (2005), Pérez Gómez (1994) y Zeichner (1983, 2017). Si bien las propuestas de los autores citados fueron planteadas hace ya tiempo, nuestra experiencia en la planificación de las enseñanzas de la formación inicial y de asesoramiento a centros y profesorado en procesos de cambio y mejora, nos lleva a considerarlas todavía hoy de gran valía para la reflexión, la investigación y la formación de docentes. Dichas propuestas siguen inspirando nuestros estudios y decisiones formativas.

Una aportación clarificadora para comprender las diferentes tradiciones estableciendo relaciones directas entre concepciones de la enseñanza y modelo de profesor la encontramos en Kirk (1986) cuando diferencia entre "perspectiva ideológica tradicional" (que considera la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano), "técnica" (concibiendo la enseñanza como una ciencia aplicada y al profesor como un técnico) y "radical" (entendido la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica). Zeichner (1983), al analizar los principios de enseñanza y de la formación de enseñantes se refirió a cuatro "paradigmas" fundamentales que representarían los modos de pensamiento en materia de formación de enseñantes: artesanal, comportamental, crítico y personalista.

En el marco del paradigma artesanal se concibe la enseñanza como un conjunto de competencias profesionales a adquirir sobre el terreno. En el paradigma comportamental se concibe la enseñanza como un conjunto de capacidades más o menos aislables a practicar y dominar. Desde el paradigma crítico, orientado a la investigación, se entiende la enseñanza como un proceso de desarrollo personal a partir de los principios y compromisos particulares propios al enseñante o al futuro enseñante.

Inspirándose en estos autores y en aportaciones posteriores en el tiempo de Paquay y Wagner (2005), Fuentes Abeledo (1996, 2004, 2011c) diferencia entre:

- Práctico artesano.
- Práctico reflexivo e investigador.
- Práctico crítico para la justicia social.
- Persona desde una perspectiva humanista.
- Técnico-experto.
- Especialista en contenidos de las disciplinas a transmitir.

Siguiendo de cerca la propuesta de Fuentes Abeledo (1996, 2004, 2011c), apoyada en trabajos como los citados anteriormente, al igual que ha hecho Moar (2012) en su Trabajo de Fin de Máster siendo su tutor el autor de los trabajos citados y también codirector de esta tesis, exponemos un resumen de cada modelo añadiendo algunas apreciaciones personales y aportaciones más recientes de especialistas reconocidos.

Desde un modelo de docente como práctico artesano se concibe que éste adquiere en el terreno los esquemas de actualización contextualizados y pertinentes para desempeñar su oficio. Por tanto, se entiende la enseñanza como una actividad artesanal asumiendo que el conocimiento se va adquiriendo casi en exclusiva a través de la práctica en el aula. Las experiencias en los propios centros escolares son la fuente fundamental para aprender el oficio, para adquirir los "trucos" y los esquemas de acción realmente valiosos, todo un conjunto de saberes tácitos, no codificados, poco verbalizados y muy poco analizados y discutidos con otros colegas o a través de una reflexión más solitaria. Se trata, pues, de un conocimiento que también puede desarrollarse, en parte, practicando con un profesor experimentado del que han de asimilarse sus patrones de trabajo que forman parte de las claves del oficio. En todo caso siempre asumiendo las rutinas, valores y hábitos más extendidos entre los colegas y que, por otra, parte, no son objeto de análisis ni de reflexión tendiéndose a la reproducción de los mismos de forma acrítica.

Esta perspectiva propicia el asentamiento y transmisión de una cultura escolar tradicional y hegemónica ajena a la práctica reflexiva y al cambio, como critican autores como Calderhead (1992), Pérez Gómez (1994) o Zeichner (1993, 2017), muy alejada de facilitar la conexión entre teoría y práctica y entre las instituciones de la escuela y la universidad, asumiéndose mayoritariamente, como apuntan Vaillant y Marcelo (2015), que el profesorado aprenda a partir de la observación e imitación de otros docentes experimentados y de un proceso de ensayo-error en las aulas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pudiese parecer que este modelo tiene escaso predicamento en la actualidad. Sin embargo, creemos que tiene una presencia relevante en la mentalidad de muchos docentes en ejercicio y también de no pocos formadores del profesorado que no consideran puentes sólidos entre la teoría y la práctica. Hay dos cuestiones que nos interesa apuntar. La primera se refiere a la importancia que adquiere el aprendizaje de los "trucos" y "patrones de acción" habituales en las aulas y en los centros actuales. Si no propiciamos la reflexión, el análisis crítico de esas formas habituales de proceder y, de forma más o menos manifiesta, se rechaza la aportación de la teoría para iluminar lo que se observa o se hace en el desempeño profesional difícilmente podremos lograr un compromiso de mejora y de evolución profesional acorde con las necesidades actuales. Asumimos que solo podemos ver lo que somos capaces de entender y, por tanto, hemos de propiciar la reflexión sobre lo que acontece en las aulas y en los centros, aprender a escucharse uno mismo, a los demás y aprender a ser escuchados, como se apunta desde el modelo de profesor reflexivo que comentaremos a continuación.

Asumimos que la reflexión, el pensar sobre la enseñanza y la vida en los centros en su relación con el contexto, no casa con el seguimiento ciego de las rutinas establecidas y las concepciones ligadas a las mismas. En el marco del modelo artesanal no se considera relevante trabajar sobre las concepciones de los docentes y futuros docentes. Una perspectiva con la que no coincidimos. Esas concepciones y creencias, como recuerdan Vaillant y Marcelo (2015), ya las construyen los futuros docentes durante la vida escolar previa a la formación específica para ejercer como profesores y es difícil que evolucionen y cambien (Le Fevre, 2014). Vaillant y Marcelo (2015), sintetizan los hallazgos de Pajares (1992) en torno a las "creencias" y nosotros destacamos algunos, por ejemplo que las creencias se forman en edad temprana y tienden a consolidarse superando las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia; que tienen una función adaptativa para ayudar a la persona a definir y comprender el mundo y también a comprenderse a sí misma y que cuanto más antigua sea la creencia más difícil es que cambie, tornándose difícil el cambio de creencias en adultos. También que, como resumen Vaillant y Marcelo (2015), haciéndose eco de la diferencia entre conocimientos y creencias de Pajares (1992), conviene asumir que "conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta" (Vaillant y Marcelo, 2025, p. 39).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El estudio de Fuentes Abeledo (1996) sobre las creencias del profesorado de Educación Infantil en Galicia reveló la existencia de planteamientos diferentes entre el profesorado participante en la investigación y también la dificultad para provocar cambios. En la actualidad, como hemos apuntado anteriormente, nos interesa profundizar en la relación entre las concepciones, las prácticas y las emociones. Estas últimas juegan un papel clave, entendemos que de forma especial cuando nos enfrentamos a situaciones inesperadas que exceden nuestras capacidades de análisis lógico-racional porque carecemos de información importante o por la velocidad en que se producen los acontecimientos. Seguramente la pandemia esté dando lugar a ese tipo de situaciones, también en los centros escolares, que ponen en evidencia la trascendencia del componente emocional al que cabe prestar más atención en la formación de docentes.

En todo caso, las conclusiones en torno al estudio de las creencias de futuros docentes nos advierten, como resumen Vaillant y Marcelo (2015), de que "los docentes ingresan en los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes del ´buen docente´, imagen de sí mismos como maestros y profesores y la memoria de sí mismos como alumnos. Estas creencias e imágenes personales generalmente permanecen inalteradas a lo largo del programa de formación y acompañan a los docentes durante sus prácticas de enseñanza (…) actúan como filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias con los que se encuentran. Pero también pueden actuar como barreras al cambio limitando las ideas que los alumnos pueden llegar a desarrollar sobre la enseñanza (Feiman-Nemser, 2001, p. 1016)" (pp. 38-39).

Estas últimas apreciaciones nos invitan a destacar la importancia de las aportaciones del siguiente modelo que vamos a considerar, el modelo de docente reflexivo e investigador. En la formación de docentes, hemos de tener muy en cuenta que aquellos que inician su andadura para algún día desempeñar la profesión, lo habitual es que no tengan conciencia de cuáles son sus concepciones sobre la enseñanza, de lo que saben, de cómo lo saben y cómo llegaron a construir sus ideas y de por qué conocen. Es importante tender puentes entre las experiencias de los futuros docentes y el conocimiento teórico que se les presenta en las instituciones formadoras propiciando la reflexión sobre sus concepciones y emociones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El profesor reflexivo analiza sus prácticas y la relación con las concepciones y emociones, los efectos de lo que hace y dice. Desde la perspectiva de un docente

innovador se compromete con procesos de cambio sirviéndose de instrumentos innovadores para introducir variaciones en la metodología, los contenidos y otros aspectos ligados a su labor como profesional en las escuelas pensando y reconstruyendo alternativas. Fuentes Abeledo y González Sanmamed (2012) defienden que "la actuación docente debe acompañarse de la *reflexión sistemática.* Tenemos que poner en marcha dispositivos para ayudar a los profesores a reflexionar sobre sus vivencias en el aula y en el centro, a decodificar esa experiencia a través de las herramientas conceptuales pertinentes, a revisar su propia biografía, a analizar sus estilos cognitivos y respuestas emocionales, identificando las necesidades formativas y comprometiéndose con la mejora continua a lo largo de toda la vida profesional" (p. 11).

Apostamos, pues, tal y como expone Fuentes Abeledo (2009a y b) al referirse a la formación inicial de maestros, por el desarrollo de capacidades reflexivas para observar lo que acontece en diferentes contextos, para analizarlo e interpretarlo, para tomar decisiones argumentadas conscientes de las propias concepciones, prácticas y sentimientos y con actitud de apertura al cambio. En palabras de Fuentes Abeledo y González Sanmamed (2012), los procesos formativos debieran comportar "el análisis de experiencias vividas desde múltiples perspectivas, en un proceso de espiral reflexiva para aprender contrastando la teoría con la práctica" (p. 11). En opinión de estos autores la reflexión debe apoyarse "sobre las acciones de enseñanza, en el cuestionamiento y en la resolución de problemas por los individuos y los grupos" facilitando un "permanente proceso de análisis de las prácticas. En dicho proceso los referentes teóricos son útiles para la ´lectura de las situaciones´ (p. 11). Por lo tanto, escritura, pero también lectura, para "enseñar y pensar la educación".

En el marco de un modelo de profesor como el que estamos comentando, las estrategias para facilitar el análisis de las concepciones que se mantienen por parte de los futuros docentes y también de los profesores en ejercicio, son múltiples. Por ejemplo, Vaillant y Marcelo (2015), siguiendo a Pineau (2006) destacan las "historias de vida" y lo que denominan "prácticas reflexivas" sobre experiencias previas sirviéndose del marco conceptual de Schön (1992, 1998) acerca de las diferencias entre, por ejemplo, la "reflexión en la acción" y la "reflexión sobre la acción".

USC

En el contexto español, la última obra, de carácter autobiográfico, del profesor José María Rozada, resulta muy reveladora en relación con estrategias posibles para, como reza el título del libro "enseñar, y pensar la profesión". Para Rozada (2018), docente

ya jubilado y cuya trayectoria profesional fue objeto de investigación en una tesis doctoral (Álvarez, 2013), un camino idóneo para la formación de un docente es "el hecho de escribir sobre lo que uno piensa y hace profesionalmente" (p. 133) aun reconociendo por su parte, así lo hemos interpretado, la naturaleza artesana de la tarea docente pero sin rechazar, sino todo lo contrario, la formación teórica con fuerte impronta pedagógica y, por tanto, alejándose de lo que el mismo autor valora como práctica "vulgar" y "voluntarista" del maestro "progre" tal y como se autocalifica. De hecho, el interesante y original trabajo de Rozada (2018) intenta desentrañar las relaciones entre la teoría y la práctica de la docencia tomando como eje su propia experiencia como profesor en un proceso reflexivo y sistemático sirviéndose de múltiples perspectivas (pedagógica, histórica, sociológica, política, antropológica…). Su apuesta, como se revela a lo largo de la obra, se centra en escribir, leer y reflexionar en un ingente esfuerzo por apropiarse reflexivamente de su propia práctica y hacer posible su análisis y su comunicación. Ese esfuerzo sistemático, y sirviéndose también de diversas herramientas (como las grabaciones de sus clases), lo acercan a determinadas imágenes del profesor investigador aunque, en el caso de Rozada, nos parece que no apuesta explícitamente por lo que suele entenderse por investigación-acción, si bien el docente es capaz de desarrollar dispositivos y dinámicas reflexivas de análisis y resolución de problemas y producir de forma controlada y metódica dispositivos y herramientas para intervenir, argumentar sus decisiones y evaluar de forma sistemática sus efectos desarrollando teorizaciones sobre las situaciones vividas, un tipo de reflexión sobre la práctica y sobre lo vivido sirviéndose de conceptos y marcos conceptuales de orden diverso.

Como apuntó hace tiempo Fuentes Abeledo (2002), es preciso potenciar "la investigación del profesorado en forma de estudios de aula o centro, diarios, indagaciones orales o ensayos para facilitar el aprendizaje continuo de los docentes, la reflexión sistemática sobre la práctica" y "utilizar los resultados de esta reflexión para mejorar los resultados de la enseñanza y los procesos educativos, para establecer una mayor coherencia entre acciones y concepciones y valores educativos" (p. 33).

A finales de los años ochenta del siglo pasado y en torno a la reforma de los años 90 en España se extendió el discurso acerca del "profesor investigador" y de la "investigación-acción" y se desarrollaron algunos proyectos interesantes. En nuestra opinión el movimiento no llegó a extenderse a un número elevado de profesores. Lo mismo entendemos que sucede en la actualidad: escasas "prácticas" en esta línea y,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

además, menos discursos también acerca de la "investigación-acción", el "profesor investigador", etc. Siempre cabe recordar iniciativas al respecto en aquellos años de cierta efervescencia reformadora e innovadora y a iniciativas anteriores en buena parte surgidas desde la base del profesorado (véase, por ejemplo: Feu, Besalú y Palaudidàrias, 2021).

Los documentos de las diferentes Administraciones Educativas también solían hacer referencia a la necesidad de que el profesorado asumiese un papel importante en el desarrollo curricular convirtiéndose en un investigador de su propia aula. Por ejemplo, en la propuesta curricular de la reforma del ciclo superior de Andalucía (1987) se afirmaba que: "El nuevo papel del maestro le convierte en un investigador del aula, frente al de simple técnico ejecutor, en el que las tareas de investigación y teorización se encomiendan a otros profesionales. El maestro investiga para conocer la realidad de los procesos en que se halla inmerso. La programación, en este caso, adquiere el carácter de hipótesis de trabajo a comprobar, para lo que el maestro debería dotarse de instrumentos conceptuales, metodológicos y materiales más objetivos y válidos para descubrir y comprender lo que sucede en el aula" (p. 109). Propuestas recientes para el desarrollo de los formadores que trabajan en los centros de Educación Infantil, apuestan por potenciar la autoevaluación y la evaluación entre los propios formadores para la mejora profesional gracias a la práctica reflexiva compartida (véase, por ejemplo: Arregui, 2020).

Efectivamente, desde el discurso académico y también, en ocasiones, desde las administraciones educativas, se preconizaba un salto desde un modelo de profesor como "técnico" al de "investigador". De ese profesor "técnico-experto" en expresión de Fuentes Abeledo (2011c) nos ocupamos a continuación.

El profesor como "técnico-experto" representa un modelo en el que el docente ha de dominar las rutinas, los procedimientos de intervención técnica que derivan del conocimiento elaborado por los científicos básicos y aplicados y que adquiere de forma sistemática porque se entiende que los profesores pueden automatizar dichas rutinas y aplicarlas con eficacia en las aulas. Como apuntó Pérez Gómez (1994), no necesita acceder al conocimiento científico, sino desarrollar competencias comportamentales que supuestamente proceden del conocimiento experto, es decir, ejecutar correctamente un guion que otros elaboran desde fuera de las situaciones de la práctica de aula del docente: el conocimiento experto no tendría por qué residir en el agente práctico, en el profesor, sino que se asentaría en el sistema en su conjunto.

USC DE COMPOSTELA

En la investigación de corte cualitativo de Fuentes Abeledo (1998) en el contexto gallego, uno de los profesores participantes (el profesor B) se identifica con varias de las características de este modelo. Como describe el investigador citado: "B concibe una enseñanza con cierto orden, sistematicidad y control para el trabajo. Subraya la necesidad de un ´hábito de trabajo, un clima tranquilo en el que lo niños, dirigidos por el profesor, van realizando sus actividades (…) El profesor debe saber muy bien a dónde llegar y programar con meticulosidad la enseñanza; hacer que sus alumnos progresen con orden y en secuencias temporales bien determinadas, a través de un proceso lógico muy estudiado de actividades, ateniéndose en todo momento a las disposiciones legales. Se revela, pues, un principio de organización fragmentada en el tiempo. También considera necesario un diagnóstico técnico definitorio del punto de partida de cada niño y un control exhaustivo y preciso de los resultados que se van consiguiendo para adecuar la intervención didáctica a cada alumno., básicamente en función del grado de madurez para la adquisición de las técnicas instrumentales de lecto-escritura y aspectos numéricos. Esta intervención, concebida igualmente con carácter técnico, debe apoyarse en materiales idóneos y bien estructurados, y estar asesorado convenientemente por especialistas" (p. 106). Como se destaca en otro apartado del informe sobre este profesor: "B concibe un conocimiento científico, más que propiamente intuitivo, de ahí que utilice recursos técnicos: test, observación sistemática, entrevistas con los padres… El diagnóstico de aspectos puntuales y concretos, con mediciones exactas, posibilita el conocimiento de cuándo comenzar a establecer cambios de ritmo en el aprendizaje de las habilidades básicas con el fin de respetar la madurez del niño; también permite encontrar las causas e ir tanteando soluciones óptimas a situaciones varias: adaptación escolar, timidez, etc. En este sentido, considera muy conveniente, y muchas veces indispensable, el apoyo de otros especialistas: psicólogos, asistentes sociales, etc., y por supuesto, el trabajo con los padres" (p. 94).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la enseñanza supone la adquisición de principios y prácticas extraídas del estudio científico de la enseñanza. Los programas se identifican en gran medida con los programas de adiestramiento estructurado para adquirir las conductas y destrezas pertinentes. Subyace, pues, la racionalidad técnica y, como describe Schein (1973, cit. en Pérez Gómez, 1994, p. 403), un programa formativo del profesorado suele comenzar "con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

actitudes profesionales generalmente se denominan *practicum* o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de ciencias aplicadas o incluso de forma posterior".

Sobre todo, a partir de los años setenta del pasado siglo, fueron numerosos los programas de formación profesional que respondieron a este enfoque, especialmente en Estados Unidos. En síntesis de Fuentes Abeledo (2009, pp. 105-106): "Partiendo del análisis del puesto de trabajo, descomponiendo el mismo en funciones y estas a su vez en tareas, llegaron a elaborarse muchas largas listas de competencias específicas. Se diseñaron módulos para aprenderlas y, a través de un adiestramiento muy estructurado, los futuros profesores se ejercitaron en cada competencia en particular y dentro de una secuencia establecida con precisión, bajo los supuestos de una concepción ´aditiva´ del aprendizaje. La Formación del Profesorado Basada en la Competencia o Educación del Profesorado Basada en su Ejecución, partía de la especificación de competencias entendidas como objetivos o ejecuciones esperadas observables y medibles". Como comenta también este autor en los trabajos ya citados (Fuentes Abeledo 1996, 2004, 2009, 2011c), muchos de los programas y experiencias de enseñanza audiovisual, microenseñanza, minicursos, microsupervisión, instrucción programada se corresponden con los presupuestos de este enfoque. Sin embargo, como también cita el mismo especialista, las críticas fueron y son numerosas. La visión restrictiva de las competencias de los programas de la primera ola fue sustituida progresivamente intentando superar el "excesivo mecanicismo y tratamiento aislado de cada competencia" (Fuentes Abeledo, 2009, p. 106) y adoptando nuevas bases alejadas del tradicional conductismo, orientándose hacia un enfoque reflexivo con uso de herramientas muy desarrolladas por el enfoque más técnico. Por ejemplo, De Ketele (1990) intentó compensar algunos de los reduccionismos introduciendo "módulos de integración".

Estamos de acuerdo con Fuentes Abeledo (2009) y otros autores como Paquay y Wagner (2005) en que este modelo ha aportado elementos de interés que siguen siendo relevantes. Por ejemplo, su aportación respecto a la determinación de las funciones a desarrollar y tareas a realizar a la hora de pensar en los programas de formación inicial de docentes. Sin embargo, se plantean serias dudas si las propuestas privilegian aproximaciones atomísticas de cada procedimiento y competencia a desarrollar, y a través de adquisiciones aisladas. Los problemas de parcelación de competencias no casan bien

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

con el desempeño docente en situaciones reales y las operaciones que es preciso desarrollar en los contextos peculiares de aula y centro.

El modelo de profesor que Fuentes Abeledo (2011a, b y c) denomina "práctico crítico para la justicia social" incorpora algunos elementos del modelo de profesor reflexivo, pero, reconociendo el interés de los planteamientos de Zeichner (1993, 2010), también llama la atención sobre posibles autocomprensiones deformadas de los docentes. En el pionero trabajo de Fuentes Abeledo (1996) acerca de las perspectivas del profesorado de Educación Infantil en el contexto gallego, y que fue publicado años después de la realización de la investigación de corte cualitativo que sirvió de base, se presentan seis casos de docentes de la etapa. El investigador sitúa uno de ellos con algunas concepciones y prácticas cercanas al modelo "práctico crítico para la justicia social". Así resume la perspectiva de la profesora E que identifica en varias de sus características con dicho enfoque (Fuentes Abeledo, 1998, pp. 154-155):

> "El análisis del contenido de las entrevistas de E revela claramente la función que para ella debe cumplir la Educación Infantil como compensadora de las desigualdades socioculturales. E confía en romper los designios de tipo social. Lo social se articula al discurso sobre la escuela.
>
> E se siente concernida por la resolución de las dificultades de su alumnado. La escuela es su espacio de acción. Toda su intervención didáctica se centrará en mitigar las diferencias entre los niños, en proporcionar un ambiente estimulante, adaptado al niño, que despierte en él el gusto por vivir, observar, descubrir, que le enseñe a desenvolverse en la vida normal sin complejos.
>
> Esta profesora capta la falta de un ambiente afectivo y material, rico en estímulos, en gran parte de su alumnado, debido a razones socioeconómicas y culturales. Los padres le parecen una fuente importante de información específica o, en su caso, de los abuelos o tutores que se ocupen de ellos.
>
> En función de las carencias apuntadas, defiende sin ambigüedad una discriminación positiva que evite marginaciones y que se materializa en una mayor atención a los más necesitados. Y piensa, basándose fundamentalmente en las necesidades de estos niños, que es necesaria una atmósfera no punitiva, con actitudes de aprobación y valoración positiva por parte de la profesora, para que los pequeños se encuentren a gusto y contentos en un ambiente de calma y de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> igualdad. Por lo tanto, concibe un profesor comprometido con su trabajo educativo, receptor sensible de los problemas e inquietudes de los pequeños, que actúa como coordinador de los trabajos de sus alumnos y que participa también en su realización. De todas maneras, considera necesario un control de los aprendizajes para poder ayudar individualmente a aquellos que encuentren dificultades, y una planificación a varios días vista para tener siempre un punto de partida.
>
> Y piensa que no cabe ceder a las presiones de los padres, los profesores o la sociedad en general, que exigen un preescolar centrado en los aprendizajes de las técnicas básicas. Sin embargo, aunque manifiesta no incidir en esos aprendizajes, el análisis de su horario, y de los materiales utilizados, sobre todo, revelan el peso importante que en su aula tiene el aprendizaje de la lecto-escritura y de la numeración. En parte, la misma profesora lo justifica apelando a su falta de espacio y problemas organizativos que impiden una mayor dedicación a áreas como ´Experiencia Socio-Natural´ o a ´Psicomotricidad´. La superación profesional constituye una de sus grandes preocupaciones".

Para evitar las distorsiones de los docentes, las "autocomprensiones deformadas" que hemos citado más arriba, diversos autores defienden que la reflexión ha de ser guiada por la teoría crítica para revelar las relaciones ocultas por la fuerza de las imposiciones ideológicas (la falsa conciencia).

Zeichner (1993, 2010, 2017) incide especialmente en la necesidad de trabajar con los docentes contenidos culturales de orientación política y cultural y el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica para desvelar las influencias de la ideología dominante en los contenidos, en la evaluación, en las relaciones en las aulas y en las escuelas, así como el desarrollo de actitudes de investigación, trabajo solidario, considerando al docente como un intelectual transformador comprometido políticamente en la línea de lo expuesto también por Kemmis (1988, p. 73), es decir, de formar profesores que "no se vean a sí mismos como quien tiene que decidir la educación en nombre de la sociedad, sino como participantes en la vasta lucha de la sociedad cara formas de vida social más racionales, justas y satisfactorias". En este enfoque la reflexión sobre las desigualdades sociales, que tanto preocupan a la profesora E participante en la investigación de Fuentes Abeledo (1998), resulta crucial en la línea de un fuerte compromiso moral en la lucha por la justicia social en las escuelas y contra la

USC DE COMPOSTELA

discriminación, también en Educación Infantil, con propuestas para trabajar desde muy temprana edad con el fin de construir un mundo más acogedor y más justo. En esta línea propuestas y experiencias como la de Brown (2010) resultan de gran interés para el trabajo en las aulas como los más pequeños desde la asunción de principios como "desarrollar unas relaciones potenciadoras basadas en la confianza, el respeto, y la apreciación de la diversidad", "todos los niños tienen derecho a la igualdad de acceso y de tratamiento y a oportunidades de aprender con un currículum estimulante y culturalmente apropiado", apoyando "el aprendizaje precoz de los niños", responsabilizándose los formadores de Educación Infantil de ayudar a los más pequeños a "desaprender prejuicios y actitudes discriminadoras que absorben del mundo que les rodea" (Brown, 2010, p 20).

Los programas de formación de docentes que se orientan por el modelo que estamos comentando hacen mucho hincapié en aspectos como la toma de conciencia de las circunstancias socioculturales existentes y el reconocimiento de múltiples formas de percibir la realidad, percepciones en las que influye la situación de cada uno en el orden social. Así lo hace, por ejemplo, el programa de la Universidad Estatal de Montclair en Nueva Jersey que es comentando en Zeichner (2010) y Villegas y Lucas (2004). Otros principios de este mismo programa hacen referencia, por ejemplo, a la relevancia de desarrollar una visión positiva de los alumnos de origen diverso y a la consideración de los recursos para el aprendizaje con que cuentan todos los estudiantes, más que a ver las diferencias como problemas que se deban superar. También propiciando una actitud receptiva a todos los alumnos por parte de los centros, así como a conocer la vida de los estudiantes y los fondos de conocimiento de sus comunidades de pertenencia, dando importancia a esos conocimientos para diseñar la instrucción, asentándose sobre lo que el alumnado ya sabe para luego trascender de lo familiar.

Estimamos que la situación que vivimos -pandemia, crisis climática, desigualdad económica, polarización política…-, ha de inducir a la reflexión sobre conceptos clave como justicia, igualdad, dignidad de todo ser humano, solidaridad, entre otros. Propuestas recientes como la de Cortina (2021), para diseñar una ética "cosmopolita" a partir del sentido de justicia, libertad y compasión, o las aportaciones de Sandel (2016, 2021) perenne impulsor del pensamiento crítico y de la reflexión sobre el concepto de justicia, nos parecen del interés para alimentar las concepciones del profesorado en el marco del modelo de profesor que estamos analizando.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La situación que se está viviendo en el mundo en relación con la pandemia del COVID-19 provoca, en otras muchas consecuencias, un aumento de los estados de ansiedad, angustia, estrés y depresión. En España, la vuelta al colegio en septiembre de 2020 puso de manifiesto fuertes tensiones de los diferentes agentes implicados, y el profesorado, que ya había tenido que asumir cambios de relieve para poder desempeñar las tareas que se le exigían sin las clases presenciales y en una situación de confinamiento generalizado, está inmerso en un contexto de confusión e incertidumbre máximas.

Si los informes de investigación ya venían advirtiendo de que "enseñar se ha ido haciendo cada vez más difícil" como apuntaban Marchesi y Martín (2014) en el título del primer apartado de un capítulo sobre los docentes de su libro "Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis", la crisis del coronavirus afecta de lleno a la profesión de enseñante. Si estos autores, citando diversos informes internacionales, se referían en 2014 a que "los profesores se encuentran en un momento de inseguridad profesional que conduce al desánimo y a la pérdida de sentido de su tarea" (p. 157), cabe plantearse en qué momento se encuentran ahora mismo ante las condiciones en que han de desarrollar su trabajo con una acumulación de crisis de enorme gravedad y en un entorno de inseguridad y crispación. Son muchos los desafíos para el profesorado.

Algunos análisis recientes en el contexto de la pandemia destacan los retos del uso de las nuevas tecnologías para poder enseñar a distancia. Perrenoud (2004) ya señalaba "utilizar las nuevas tecnologías" como una de las diez nuevas competencias del profesorado y que se revela primordial para diseñar y desarrollar las nuevas situaciones de aprendizaje, circunstancias que están revelando que la "brecha tecnológica" afecta no sólo al alumnado sino también a una parte importante del profesorado.

En nuestra opinión, las crisis en que estamos inmersos no han hecho más que destacar las carencias y los retos del sistema y la necesidad de apostar con fuerza por la formación de los docentes. La perspectiva centrada en el docente como "persona desde una perspectiva humanista" (Fuentes Abeledo, 2011d) nos parece de especial interés para reflexionar acerca de su pertinencia, en particular en estos tiempos de inseguridad, descontento, estrés, desánimo, incluso desolación, desamparo, sensación de abandono por parte de la administración, agobio, confusión, angustia y miedo.

USC UNIVERSIDADE

No pocos docentes tienen pesadillas cuando piensan en la vuelta al cole y cuando han de trabajar en un contexto de presión e incertidumbre. Son tiempos en que, como escuchamos a una profesora al referirse a la escuela, "todo ha saltado por los aires".

Hemos conversado con docentes de Infantil y nos contaban que durante el confinamiento echaban de menos a los niños lamentándose porque los pequeños perdían las experiencias de contacto con otros niños y niñas que, apuntaban muchos, tanto necesitan para crecer como personas en todas las dimensiones.

Los centros escolares se han visto desbordados ante la crisis y la vuelta a las aulas de septiembre de 2020, sin los preparativos adecuados según la denuncia de múltiples colectivos, se ha convertido en una pesadilla. El modelo de "docente como persona desde una perspectiva humanista" hace hincapié en el propio desarrollo personal, en el conocimiento de sí mismo, del descubrimiento y la reflexión sobre el significado personal de la docencia, prestando gran atención al mundo afectivo, a las emociones, las actitudes, a la motivación, a la reflexión sobre las vivencias personales y a la evolución como persona y profesional sin desgajar ambas esferas.

En la situación de confinamiento que hemos vivido, y de descomunal incertidumbre en el que nos encontramos todos, y el profesorado de una peculiar manera ante las condiciones de vuelta a una "normalidad" diferente, resuenan de forma especial las palabras de Day (2006) al referirse al docente como alguien que trabaja con personas: "los maestros empeñan su yo personal y profesional en su puesto de trabajo.

El mantenimiento de la conciencia de las tensiones, al controlar nuestras emociones, forma parte de la salvaguarda y de la alegría de la enseñanza" (Day, 2006, p 60). Una "alegría", un compromiso, un entusiasmo del profesorado que sin duda es necesario para que España, por ejemplo, pueda dejar de sonrojarse ante las cifras alarmantes del abandono temprano y del fracaso escolar. Si no contamos con profesorado altamente competente y motivado difícilmente podemos luchar contra la desmotivación del alumnado. España ha pasado del 29,1% de abandono escolar al 17% actual, pero duplicamos y triplicamos la cifra de los países de nuestro entorno (la media europea es del 10%). La mejora de la formación inicial y permanente del profesorado es un requisito esencial para luchar contra el abandono temprano el fracaso escolar y los aspectos que destaca la perspectiva que estamos analizando han de ser tenidos en cuenta dada la importancia que tiene el profesorado en relación con la calidad educativa, tal y como la investigación ha demostrado, también en Educación Infantil como hemos apuntado con datos de investigación en páginas anteriores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la investigación de Fuentes Abeledo (1998) con profesorado de Educación Infantil, la profesora F pretende trasladar a las aulas su visión de la educación centrada

en la persona, en las emociones y en los sentimientos, en las experiencias vitales promoviendo la autonomía de los alumnos, en un clima de comunicación profunda, cooperación y respeto mutuo muy alejado de propuestas que fomenten la competitividad con el objetivo puesto en el crecimiento de personas felices y equilibradas, con alta autoestima, del "desarrollo armónico del niño, y el desarrollo quiere decir la aceptación de cada uno tal y como es, con sus propias limitaciones, y no conformarse con algo que uno puede vencer" (p. 163), preocupándole "más el interior que el exterior, intentando "acercarse más a la parte humana del niño", defendiendo que "es más importante centrar la atención en la formación del niño que en la obtención de ´resultados´ en las áreas de aprendizaje, al contrario, de lo que se acostumbra a hacer en la actualidad" (pp. 163-164). F, resume la investigación de Fuentes Abeledo (1998), "no quiere niños ´torturados´ sino felices en la escuela, a la que van para desenvolverse como personas. Hay que practicar una ´pedagogía lúdica´ que ´acerque la escuela al niño… darle una cierta satisfacción" (p. 164). En este sentido, la investigación desvela que para esta docente el clima de relaciones se considera un factor fundamental "para lograr personas coherentes consigo mismas, autónomas, sensibles y curiosas", un clima basado en el afecto y la confianza que permita la elaboración del significado personal, poniendo el énfasis más en lo afectivo que en lo intelectual, potenciándose "niveles de cambio más profundos que la mera adquisición de habilidades, estimulándose la libre expresión en todos los sentidos" (p. 174).

Esta visión de F sobre el enfoque de su enseñanza entendemos que resulta coherente con las características y el papel del docente que defiende acorde con el modelo que estamos comentando: "F cree que el profesor debe ser una persona muy madura, poseer una gran coherencia interna y una aceptación positiva de su persona. En su opinión esto es mucho más importante que el estilo pedagógico practicado. Lo primordial es tener claras las formulaciones: ´cuál es su expectativa, cuál es la expectativa respecto de los chavales y respecto del mundo, e incluso cuál es su expectativa respecto a la vida´ y poseer la humildad suficiente para reconocer y corregir los propios errores" (p. 171).

En nuestra opinión la profesora F alude a la importancia de los valores que dan calidad a la propia vida para que sirvan de referente en la acción educadora en la escuela, y a rechazar aquellos y los comportamientos y actitudes asociados que degradan la vida humana. En este sentido situamos la perspectiva de esta profesora en armonía con el modelo de enfoque humanista al que nos estamos refiriendo y que, en nuestra opinión, Esteve (2010) ha expuesto con sabiduría en su libro "Educar: un compromiso con la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

memoria": "Enseñar consiste, en último término, en enseñar a otros a vivir. Para ello, los padres y los educadores necesitamos afinar nuestro pensamiento hasta lograr una contestación personal a la última pregunta que todos debemos contestar: ¿en qué consiste una vida digna?" (p. 16).

Sin duda que la respuesta a la pregunta anterior nos lleva a pensar en ciertos valores y en formas de vivir, en comportamientos y actitudes que nos elevan o nos degradan. ¿Nos elevan o nos degradan la generosidad, la integridad, la compasión, la justicia, la lealtad, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el sentido crítico, el compromiso con el trabajo bien comprometido, entusiasta y bien hecho?

Una perspectiva humanista no olvida que, como bien han expuesto autores como Gusdorf (1977) y Esteve (2020), el auténtico maestro es ante todo y sobre todo un maestro de humanidad y que, más allá de horarios, libros de texto, clases grabadas, teleconferencias, distancias, mascarillas… como escribió el primero de los autores, lo importante es "posibilitar el encuentro furtivo y azaroso, el diálogo del maestro y el discípulo, es decir, la confrontación de cada uno consigo mismo (…) Lo que resta para siempre, es la lenta y difícil toma de conciencia de una personalidad" (Gusdorf, 1977, p. 54).

Autores como Fuentes Abeledo, González Sanmamed y Raposo Rivas (2008a y b) han insistido en la importancia, también desde un enfoque por competencias, de una "formación integral de los docentes" que permita actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional y de manera ética y responsable. La importancia de estas competencias se pone de manifiesto en el cuestionario de nuestra investigación como se recoge en los dos últimos ítems. La inhibición o la falta de implicación en la tarea docente, la ansiedad y los desequilibrios psíquicos graves son manifestaciones del "malestar docente" que es preciso tener en cuenta en la formación inicial.

Montero y Quaresma (2008) resaltan la importancia de desarrollar capacidades propias, sobre todo la autoestima y el control, para "transformarse y transformar" (p. 185) y afrontar convenientemente ese "malestar". Por tanto, se recomienda prestar atención no solo a las competencias más citadas en los repertorios profesionales docentes (planificar, animar situaciones de enseñanza, evaluar, usar las nuevas tecnologías…), sino también otras en las que insiste el paradigma personal ligadas, por ejemplo, al desarrollo de la motivación, el equilibrio emocional, la resiliencia o el compromiso ético.

UOC UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

Fuentes Abeledo, González Sanmamed y Raposo Rivas (2008a) señalan que los planes formativos de maestros han de abordar "muy diferentes dimensiones (como el desarrollo de capacidades de juicio y acción moral, apropiación de valores, y la construcción de la autonomía personal que permita automotivarse y también mantenerse crítico y autocrítico) para crecer como personas y como profesionales" (p. 153).

Efectivamente, estimamos que la perspectiva que estamos comentando ha de estar muy presente en cualquier iniciativa de formación de docentes, en mayor medida, si cabe, en tiempos bien difíciles como los que estamos a vivir y en el futuro inmediato. Tiempos en los que el estado del bienestar presenta notables grietas y se precisa forjar nuevos pactos de enorme envergadura en nuestro país ante las graves crisis que han estallado.

En consonancia con lo que hemos ido destacando respecto al enfoque "personal" hemos de prestar más atención al mundo de las emociones. Algo que también desde una orientación de justicia social empieza a ser considerado como fundamental. Investigadores como Silva-Peña y Paz-Maldonado (2019) defienden la introducción de la perspectiva emocional en la formación del profesorado para la justicia social con una propuesta que facilite aprender a vivir las emociones para la justicia social, también con conciencia política, en el proceso de formación. Este enfoque como han apuntado otros autores (por ejemplo: Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Mujica, Inostroza y Orellana, 2018), permite, como exponen Silva-Peña y Paz-Maldonado (2019), "afrontar eventos estresantes, desarrollando una sensibilidad al sufrimiento ajeno y a los sentimientos de injusticia social en las comunidades" (p. 199).

La perspectiva academicista del currículo y la estrategia centrada en la transmisión con peso muy importante de clases magistrales en secundaria y primaria, o en el trabajo con fichas de editoriales y actividades focalizadas en el aprendizaje de la lecto-escritura y los números bajo un enfoque muy directivo por parte del docente de Educación Infantil son algunas de los rasgos que Fuentes Abeledo (2011d) identifica con el modelo de "especialista en contenidos de las disciplinas a transmitir". Un enfoque bien diferente al trabajo por proyectos abordando problemas y contenidos muy ligados a las experiencias de vida del alumnado (como la pandemia COVID-19, el confinamiento, etc.) que impulsa el Instituto Cártama de Málaga en el contexto de la crisis sanitaria y social en el contexto de la peste que padecemos según se relata en el suplemento "El País Semanal" del 16 de agosto de 2020. Como declara Emilio Maldonado profesor en el Instituto malagueño: "Lo esencial en educación es formar a los niños para que un día de mañana sean personas

USC DE COMPOSTELA

responsables que contribuyan a mejorar la sociedad" (abril, 2020, p. 23). Por ello ha participado con entusiasmo en el desarrollo de proyectos con un planteamiento de todo el centro en el que se acordó que las asignaturas giraran en torno a la crisis sanitaria. Como expresa el mismo profesor, que se ocupa de la asignatura de Historia: ´Yo quería que los alumnos reflexionaran sobre lo que estábamos viviendo´" (p. 23).

Hemos elegido las declaraciones anteriores por tratarse de profesorado de secundaria, una etapa en donde justamente creemos que está más afianzado el modelo con fuerte énfasis en el dominio de los contenidos de la materia o materias, con desconsideración de la formación en ciencias de la educación y poco centrado en el alumnado y su contexto.

En no pocas ocasiones la realidad en las aulas se escora hacia enfoques "enciclopedistas" o "academicistas" desentendiéndose también de los saberes prácticos construidos por los propios docentes. Sin embargo, como bien ha expuesto Pérez Gómez (1994), también en el marco de este modelo se ha ido desarrollando un enfoque que denomina "comprensivo", con atención al desarrollo del "conocimiento de contenido pedagógico" de las disciplinas y énfasis, como ha destacado Shulman (1986) hace tiempo, aportando conceptos que han tenido mucho eco en la investigación, destacando la importancia de que el profesorado preste atención a las representaciones que construyen los estudiantes, a sus dificultades y a los errores que cometen para, a partir de ellos, establecer las estrategias y actividades más propicias para un aprendizaje profundo de las claves de las disciplinas.

En todo caso destacamos que, desde este modelo, lo que se considera más importante es que el profesor conozca en profundidad los contenidos de las disciplinas y los transmita, fundamentalmente, con exposiciones claras y ordenadas respetando la secuencia lógica y la estructura epistemológica de la disciplina de la que se trate. En el enfoque "comprensivo" los docentes no sólo se atendería a los contenidos-resultados, como señala Pérez Gómez (1994,) sino también a los procedimientos y actitudes propios de la investigación de las respectivas disciplinas. En la formación de dichos docentes, el énfasis se pone sobre la investigación científica, bien sea de las disciplinas que se enseñan o de las didácticas específicas, o en ambas simultáneamente.

USC UNIVERSIDADE

La exposición de los modelos de profesor que hemos presentado (práctico artesano, práctico reflexivo e investigador, práctico crítico para la justicia social, persona desde una perspectiva humanista, técnico-experto y especialista en contenidos de las

disciplinas a transmitir) sirviéndonos básicamente de las aportaciones de Fuentes Abeledo (1996, 2011) apoyadas en las categorizaciones de otros autores citados a lo largo del texto, ilustrando algunos de los mismos con ejemplos de casos de profesorado de Educación Infantil de nuestro contexto, nos han conducido en el desarrollo de esta investigación a reflexionar acerca de la construcción de perspectivas adecuadas, en particular para la formación de futuros profesores de esta etapa, integrando los elementos que consideramos más pertinentes de los diferentes modelos y que intentamos se hayan empezado a perfilar en lo ya escrito, pero que irán tomando forma en los apartados siguientes de este texto y que han querido tener su reflejo en la propuesta de cuestionario de competencias que ofrecemos aunque respetando, como veremos, aspectos básicos de la propuesta oficial de la formación en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil en España, y reconociendo que cada uno de los modelos presentados se caracteriza por destacar unas determinadas competencias sobre otras.

Estas cuestiones, referidas a la propuesta formativa en general, y de la formación de futuros docentes en particular, se irán pergeñando en los apartados siguientes de este marco teórico como respuesta a los cambios y exigencias que han sido apuntados también en este capítulo, aunque somos conscientes de las rupturas que se pueden producir como consecuencia del impacto de circunstancias más recientes en el tiempo, entre las cuales hemos destacado la pandemia provocada por la COVID-19 y otras contingencias de diversa índole.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO II.
PROPUESTAS FORMATIVAS PARA UN MUNDO EN CAMBIO

2.1. DISCURSOS Y PROPUESTAS SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Autores tan reconocidos en el mundo educativo y académico sobre la formación de docentes como Christopher Day, apuntaba en una obra de 2005 que "decir que las circunstancias de los estudiantes a los que se da clase están cambiando es una perogrullada" (Day, 2005, p. 240). Si, como vienen comentando múltiples intelectuales en certera síntesis de Pérez Gómez (2019), "la complejidad de la vida contemporánea en la era digital requiere un sujeto humano cognitiva y emocionalmente capaz de vivir con cierta sensatez y relativa autonomía en esta sociedad líquida de cambio permanente, complejidad estructural, abundancia, incertidumbre y desigualdad (Morin, 2011; Bauman, 2013; Bauman y Leoncini, 2018)", los retos formativos son de enorme envergadura.

Los cambios en la sociedad, efectivamente, son continuos y acelerados y a ello nos hemos referido en el primer capítulo y la pandemia COVID-19 está provocando, y provocará seguramente, cambios todavía más veloces cuando, como apuntó Rué (2018) dos años antes de la pandemia "estamos en plena transformación del modelo socioproductivo" (p. 61) apelando, en consecuencia, a la necesidad perentoria de cambios en el modelo educativo pues "este cambio de modelo productivo ha alterado el marco económico que justificaba el modelo formativo todavía vigente" (p. 61).

Nos parece importante reflexionar acerca de qué discursos y propuestas han surgido sobre la formación en las últimas décadas para responder a los cambios, y qué perspectivas emergen en el horizonte, comenzando por la formación del profesorado teniendo en cuenta que en esta investigación hemos asumido, desde un principio, el supuesto de la centralidad y relevancia del profesorado para la mejora de la calidad de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

formación en los sistemas educativos como ya hemos apuntado en páginas anteriores, pensando tanto en general, como en particular en relación a la Educación Infantil.

Las investigaciones en los últimos años confirman el principio citado. De ello se hacen eco muy diversos estudios. Por ejemplo, en uno de los informes que hemos revisado al inicio del trabajo en esta Tesis OCDE (2012), ya se destacaba, en el marco de investigaciones sobre la eficacia escolar, el papel determinante de la variable profesorado para mejorar los resultados del aprendizaje del alumnado, de todo el alumnado, al igual que su incidencia en los procesos de cambios escolar, como se recoge en revisiones más recientes, como la recogida por Day (2017). En relación con factores fundamentales para una Educación Infantil de calidad ya hemos hecho referencia a los resultados de investigación de especialistas como Friedman y Amadeo (2002) y Shonkoff y Phillips (2000) destacando la relevancia del profesorado en la que se insiste en revisiones recientes como la de Arrillaga y Martínez López (2020) en su estudio sobre "el debate europeo sobre la calidad de la educación infantil",

Necesitamos buenos profesores y para ello se requiere, como un elemento fundamental, una buena formación que permita adquirir conocimientos y desarrollar competencias. Sin embargo, al igual que hemos visto que existen diversos modelos de profesor, también la literatura recoge diferentes modelos de formación -y sus correspondientes preferencias por unas u otras competencias- y variados discursos sobre la misma, generalmente muy ligados, como vamos a ver en las próximas líneas, a los modelos de profesor. De todas formas, como hemos intentado reflejar en el primer capítulo, un buen profesor y una buena formación requieren clarificar qué se entiende por una buena educación y, por tanto, siempre nos referiremos a propuestas éticamente orientadas por determinados valores (como la justicia y la igualdad), lo que nos ha conducido a incidir en este aspecto en páginas anteriores.

Una educación que persiga formar ciudadanos honrados, solidarios, responsables, comprometidos con el bien común, con pensamiento crítico, abiertos al diálogo, capacitados para resolver problemas, para pensar, tomar decisiones de manera autónoma y colaborar con otros, es difícil que pueda lograrse con modelos formativos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos elaborados requiriendo únicamente su memorización y repetición por parte de quien se está formando, sin ofrecer situaciones para que los aprendices analicen problemas o desarrollen investigaciones propias implicándose en tareas de diferente grado de exigencia cognitiva y socioemocional, de

USC

colaboración con otros y a las que, además, le encuentren pleno sentido para su crecimiento personal y profesional. Es interesante recordar que Finlandia, con un sistema educativo de reconocido prestigio, pasó cuatro años debatiendo con participación de toda la comunidad, hace más de 40 años, cómo quería que fuese un ciudadano o una ciudadana de su país en el futuro para, posteriormente, ir definiendo el sistema educativo que permitiría educar para lograr ciudadanos con el perfil por el que se había optado. En Finlandia se apostó por la reforma del profesorado como un eje básico intentando atraer a los mejores, con las cualidades que consideraban debería tener en el futuro un buen ciudadano y desarrollando las competencias esenciales tanto en relación con los contenidos a enseñar como más personales (ser una persona abierta, con empatía, con sensibilidad humana y social, que desee el bienestar de su alumnado y una gran voluntad de enseñar). Años después, ya en el siglo XXI se fueron tomando nuevas decisiones respecto a la formación con énfasis en una formación del profesorado basada en la investigación (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2014).

Acorde con objetivos como los enumerados anteriormente, el docente ya no se entenderá básicamente como transmisor de información, sino más bien como un tutor del aprendizaje, un tutor cercano, preocupado por el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos a través de propuestas que faciliten la experimentación, la investigación y vivencias enriquecedoras de sus estudiantes. Necesitamos cambios para una sólida formación de nuestro profesorado que les permita afrontar con sentido y competencia la profesión. Como expone Sancho Gil (2014, p. 18) en una síntesis que nos atrae por la relación que establece entre la necesidad de que los docentes cuenten con concepciones que permitan comprender la naturaleza de su trabajo para actuar y destacando la dimensión emocional, ha de contar con una formación inicial que posibilite:

> "-Entender mejor y con más niveles de complejidad la naturaleza de su trabajo.
> -Adquirir y desarrollar conocimientos y habilidades que les posibiliten llevar a cabo las distintas tareas docentes con profesionalidad.
> -Constituirse como aprendices a lo largo y ancho de la vida.
> -Comenzar a situar y enfrentar la dimensión emocional de su trabajo que puede ser tanto la causa de una profunda satisfacción como de un hondo dolor".

Sin embargo, cabe recordar que existen diferentes "modelos en formación del profesorado" (González Sanmamed, 1995), "orientaciones conceptuales en la formación del profesorado" en expresión usada por Marcelo (1994) y que, como ya señalara Pérez

USC DE COMPOSTELA

Gómez (1998), "se encuentran profundamente determinadas por los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época" (p. 128). Además, como hemos apuntado ya, las categorizaciones de los autores, en su mayor parte, están ligadas a modelos de profesor como los que hemos presentado en el capítulo anterior.

Así, en un rápido repaso al campo, han surgido propuestas como la de Joyce (1975) quien opone un "modelo tradicional", con clara separación entre teoría y práctica y que, como resume González Sanmamed (1995), se inclina por desarrollar un currículum normativo basado en las disciplinas, a otros enfoques ("personalista", de "orientación académica", de "orientación social" y "movimiento de competencias"). Este último, según Joyce (1975), se centra en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales para una actuación eficaz en el aula.

González Sanmamed (1995) comenta en extenso otras propuestas (Zeichner, 1983; Liston y Zeichner, 1991; Ferry, 1983; Doyle, 1990; Feiman-Nemser, 1990). Esta última autora se refiere a los modelos de orientación "académica", "práctica", "tecnológica", "personal" y "crítica".

Al igual que señalamos que las concepciones del oficio de profesor presentados en el capítulo anterior priorizaban determinadas competencias profesionales, cabe destacar que, en su traslado a propuestas de formación docente, y sobre todo a la concreción de los programas formativos, esa relación modelo-competencias se hace más evidente en planteamientos radicales, con correlato respecto a las estrategias de formación más destacadas para cada uno de ellos.

En este sentido, nuestra posición, desde una cosmovisión humanista" y "reflexiva-crítica" que defendemos, y que hemos intentado pergeñar en el capítulo anterior pensando sobre todo en docentes de Educación Infantil, hemos de subrayar que cada uno de los modelos formativos desarrolla una faceta de la profesión docente y que elementos de todas ellos resultan aprovechables, eso sí, siempre respetando valores y principios que hemos ido desgranando, y seguiremos comentando, a lo largo de este texto.

Por lo tanto, consideramos los enfoques como complementarios si los entendemos como dimensiones constitutivas de la profesionalidad docente atendiendo a las diferentes funciones y tareas a desempeñar. Funciones y tareas que implican desarrollar no sólo las competencias básicas que se ponen en evidencia al trabajar con el alumnado, sino también aquellas otras que implican, por ejemplo, el trabajo con otros profesionales o con las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

familias, y que emergen como necesarias cuanto más nos acerquemos a la realidad del trabajo docente y de la formación en los centros de preparación de profesionales -universidades y escuelas- según nos recomienda nuestra propia experiencia en los mismos, tanto en relación con el análisis de diseños, como en la planificación y desarrollo de las materias teórico-prácticas y en el prácticum en un determinado plan de estudios. Varios Informes TALIS de la OCDE han puesto en evidencia, por ejemplo, la escasa tradición de trabajo en equipo en nuestro país.

A la luz de estas ideas, los comentarios y la propuesta de Peretti (1989), apostando por la integración de paradigmas, nos parece lúcida, pese al paso del tiempo, y a tener en cuenta en la actualidad: "reconocer el interés de las competencias y de las estrategias privilegiadas según cada paradigma; poner en evidencia sus complementariedades y sus interacciones; reconocer las tensiones entre los polos, neutralizar estos en su poder destructor y valorarlas según su potencialidad innovadora; reforzar las articulaciones, las ligazones entre los componentes del sistema y dispositivos puestos en marcha; observar la coherencia de los recorridos; buscar las sinergias dinamizadoras… Pero una tal integración está viva…; ella evoluciona; ella se construye y reconstruye continuamente por cada uno y, en cada centro, ella puede reforzar las complementariedades creadoras" (p. 33).

Pese a la variedad de modelos con que nos encontramos en los diferentes países, creemos que las consideraciones de Tardif (2004) al analizar el panorama internacional de propuestas formativas de docentes a comienzos del milenio, resultan pertinentes para la reflexión sobre la evolución de las reformas en la formación del profesorado. Tardif (2004) comenta que las propuestas pivotaron básicamente en torno a tres grandes polos identificados con tres de las grandes imágenes de la profesión docente que hemos comentado en detalle en el capítulo primero: la visión del docente como un "tecnólogo" de la enseñanza, como "práctico reflexivo" y como "actor social".

Desde la perspectiva "tecnológica" lo importante será formar en las competencias del experto en la planificación de la enseñanza y en el repertorio de estrategias y técnicas para intervenir en el aula. El profesor tecnólogo se forma para asimilar y poner en acción los conocimientos formalizados procedentes de la investigación implantando una "enseñanza estratégica" con atención fundamental a la cognición de los alumnos. El docente ha de convertirse en un especialista en medios y estrategias docentes para lograr el mejor rendimiento del alumnado y alcanzar los objetivos escolares. La universidad en

USC DE COMPOSTELA

la que se han de formar los docentes ha de contar con investigadores científicos capaces de producir conocimientos válidos, e ingenieros de la enseñanza y del aprendizaje capaces de elaborar diseños generales de actividades profesionales basados en la investigación.

Entre las consecuencias de la pandemia COVID-19, y en el marco de la próxima revolución industrial, es probable que este enfoque se desarrolle mucho con la aceleración de la transformación digital que se está exigiendo desde múltiples frentes. Una transformación que ya se perfilaba antes del estallido de la COVID-19, también en el ámbito de la Educación Infantil (Gil Navas, 2018) y que, entre otras consideraciones, impulsa la integración real de las nuevas tecnologías como un recurso para el aprendizaje, y también como instrumento de difusión del conocimiento y de las experiencias que se realicen.

Desde nuestro punto de vista, en la actualidad la perspectiva tecnológica ha adquirido nuevo impulso al incorporarse tanto "tecnologías blandas" del aprendizaje y de la enseñanza (aprendizaje invertido, aprendizaje gamificado, basado en juegos, pensamiento visual etc.) e impulsarse las "tecnologías duras" transformando las aulas tradicionales en "aulas inteligentes" con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y con las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC), configurándose como parte de los ambientes de aprendizaje, tanto presenciales como virtuales, para el desarrollo de docentes y estudiantes en habilidades duras ("hardk skills").

Por ejemplo, Gil Navas (2018) en una obra para la formación del profesorado y refiriéndose a la "gamificación" en las aulas de Educación Infantil argumenta: "Parece lógico que, teniendo en cuenta el éxito de las nuevas tecnologías entre nuestros alumnos y alumnas (sobre todo sus posibilidades lúdicas), una de las innovaciones metodológicas que estamos tratando aquí haya adoptado muchas de las características de los juegos digitales" (p.79). En opinión de la misma autora, la gamificación "ofrece un atractivo equilibrio entre educación y diversión" (p. 82).

Desde la perspectiva de reformas de formación que priman la imagen de un docente como "actor social" (como defendía, por ejemplo, Paulo Freire con impacto sobre todo en Latinoamérica), el profesor es un agente de cambios en la sociedad en defensa de valores emancipadores, capaz de analizar las lógicas de poder y luchar por la justicia social como intelectual comprometido con la causa de los oprimidos. La universidad será un foco de producción teórica al servicio de esta causa, y con impulso de iniciativas

acordes con estos planteamientos participando en los movimientos sociales que se correspondan con dichos valores y principios emancipadores.

El enfoque de formación de "prácticos reflexivos" se liga con la imagen del docente con experiencia y alta capacidad para deliberar sobre la misma -y no sólo sobre los medios y en cómo resolver eficazmente los problemas-, por tanto, planteándose el por qué y el para qué de su acción en los contextos en que se desarrolla con capacidad adaptativa y desarrollando juicios situacionales con intuición y creatividad para la mejora permanente. La universidad ha de contar con formadores capaces de ejemplificar en sus propias acciones de formación dicho modelo, y de colaborar en los procesos de reflexión y deliberación con las personas de cuya formación se ocupa.

La galopante desigualdad entre clases sociales, las fracturas sociales que ha agudizado la pandemia, la aceleración de la transformación digital y otros elementos del contexto que hemos ido comentando, hacen más necesaria una formación capaz de encarar los enormes retos del momento actual que permitan conjugar el interés individual con el bien común.

En nuestra opinión, y como venimos defendiendo, tanto en nuestra producción científica como en la acción docente como formadora de profesores, en especial en las oportunidades que hemos tenido de apoyar los procesos de reflexión en el contexto del componente del Prácticum de la formación de docentes, sobre todo de Educación Infantil (véase por ejemplo: Abal Alonso, 2013a; Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015a, b, d y e), una buena propuesta ha de recoger lo mejor de las experiencias emanadas desde las diferentes imágenes de docente y propuestas formativas integrando y articulando, como ha defendido Fuentes Abeledo (2009), los "discursos" que han servido de fuentes referenciales relevantes a las últimas reformas y que este autor ha identificado como "el discurso de la construcción del conocimiento profesional en la universidad", el "discurso de las competencias" y el "discurso de los proyectos y de la colaboración" para ofrecer propuestas formativas coherentes tanto en el diseño, como en su desarrollo en la realidad de cada centro y en su evaluación en el marco de lo que hemos denominado, refiriéndonos explícitamente a la articulación de una propuesta acorde con los presupuestos de esta Tesis Doctoral, un "proyecto inicial de maestros compartido" en torno al desarrollo de competencias (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2. LA CONCRECIÓN DE ELEMENTOS SUSTANCIALES DE PROYECTOS FORMATIVOS

No es nuestra intención construir un tratado en torno a la formación del profesorado y la historia de la formación, pero sí rescatar algunos de los elementos que consideramos más pertinentes para iluminar el problema de investigación abordado en esta investigación y para el diseño general, recogida de datos y la interpretación de los mismos. En este sentido, ya hemos hecho referencia tanto a modelos de docente, y su interrelación con modelos formativos de formación del profesorado, como analizadores potentes al igual que lo ha sido y todavía sirve como instrumento de análisis del currículum formativo la propuesta de Lasley y Payne (1991) que distingue tres modelos de currículum tomando como referencia la consideración del conocimiento, es decir:

- a) Un currículum "segmentado", cuando la propuesta incorpora cursos con débil conexión entre sí debiendo realizar los estudiantes la integración de los distintos componentes que bien se presenten de forma concurrente (contenidos y formación general se presentan en simultáneo) o consecutiva (ofreciéndose primero el conocimiento general y especializado y posteriormente los componentes más profesionalizantes de carácter pedagógico).
- b) Un currículum colaborativo, que responde a un modelo en el que el currículum se segmenta en cursos, con componentes interrelacionados, produciéndose la integración en temas específicos.
- c) Un currículum integrado con ruptura de fronteras disciplinares y fuerte interconexión conceptual y estructural entre los diferentes módulos, cursos y contenidos para lograr objetivos interdisciplinares, exigiendo un fuerte nivel de colaboración entre el profesorado universitario.

La propuesta a la que hemos aludido en el apartado anterior, y que hemos defendido en el contexto de aportaciones públicas previas a la terminación de esta Tesis en defensa de la construcción de un "proyecto de formación inicial de maestros compartido" en torno al desarrollo de competencias (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016), tiene vocación de tender hacia un currículum "integrado" según la categorización de Lasley y Payne (1991).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Somos conscientes, sin embargo, de las dificultades de hacerlo realidad, por lo que defendemos en nuestro contexto la construcción de un diseño de currículum general

"colaborativo" a nivel de propuesta de la universidad, y desarrollar estrategias que, progresivamente, permitan ir configurando un currículum integrado conforme evolucione la cultura profesional habitual en el contexto universitario y se encamine hacia la colaboración más abierta y rica entre profesionales.

Así lo hemos defendido cuando nuestra participación ha sido posible en la configuración y evaluación de elementos del currículum formativo, especialmente en el grado de formación de maestras y maestros de Educación Infantil en la Universidad de Santiago, tanto en su centro de Santiago como de Lugo y, en su caso, aportando datos de la investigación que hemos venido desarrollando con repercusiones cuando hemos podido responsabilizarnos de materias que forman parte de dicho plan de estudios, tanto en el diseño de programas, como de materiales curriculares, así como en la participación de los procesos formativos en solitario o en colaboración en el marco del grupo de docencia e investigación *Mestura* de la Universidad de Santiago de Compostela bajo los supuestos expuestos en Fuentes Abeledo y Abal Alonso (2016a), y en sesiones a las que hemos asistido con evaluadores externos de Planes de Estudios de formación de maestros de la USC.

En todo caso, en la reflexión acerca de los componentes del diseño de una propuesta curricular para la formación de docentes, las finalidades, las metas, (que incluyen dimensiones de conocimientos, destrezas, habilidades, competencias y actitudes o disposiciones), han de permitir hacer visible el modelo, el perfil de docente por el que se opta en función del contexto en el que se está pensando.

Una propuesta que prepare en el desempeño de la tarea de enseñar, que permita al aspirante a docente crecer como persona, comprender la responsabilidad en el desarrollo de la escuela asumiendo una actitud reflexiva y comprometerse en la formación de buenos ciudadanos para participar en comunidades democráticas inspiradas en valores como los que hemos comentado en el primer capítulo de esta Tesis.

El componente del diseño que hemos denominado "metas y finalidades" se ha venido concretando en muchos países en las últimas décadas en torno, sobre todo, al componente "competencias".

Hay que subrayar el hecho de que el enfoque por competencias en este campo no es novedoso puesto que la orientación tecnológica en la formación de docentes ha estado habitualmente ligada al desarrollo de competencias y, como han apuntado hace tiempo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Oliva y Henson (1983), en sus formulaciones iniciales se identificaba con "la aplicación de los objetivos operativos a la educación del profesorado" (p. 357) bajo una concepción "aditiva" del aprendizaje y a través de un proceso de construcción del currículum formativo que comportaba el análisis de los puestos de trabajo a ejercer, identificando funciones y tareas para llegar a concretar extensas listas de competencias específicas y módulos de entrenamiento cerrados y estructurados implicando la realización de ejercicios perfectamente preespecificados en una secuencia precisa para ir adquiriendo poco a poco las habilidades concretas y siguiendo un patrón general que suponía para cada módulo elementos de: explicación y demostración teórica, ejercicios concretos para la práctica de la competencia específica, retroalimentación y transferencia a situaciones reales.

Como ha apuntado Fuentes Abeledo (2009): "Una orientación más actual del discurso de las competencias en la formación del profesorado, se mueve en una orientación ampliada del enfoque tradicional de base conductista, y responde más al fomento de una práctica reflexiva del profesorado. Se defiende una relación más pragmática con el saber, pero sin identificar competencia con saber hacer o conocimiento procedimental. Nos referimos a una concepción de competencia como un saber actuar como docente de forma flexible, y adaptándose al contexto concreto, a la situación y problema específicos; a la capacidad para dar respuesta a demandas complejas en el ejercicio de las tareas docentes movilizando múltiples recursos (internos y externos) de forma eficaz" (pp. 106-107).

El mismo Fuentes Abeledo (2009) ofrece comentarios sobre varias propuestas (por ejemplo, en torno al Proyecto DeSeCo) y sus formulaciones de competencias con carácter holístico e integrado, alejadas de planteamientos conductistas, como hace también Escudero (2006) quien defiende que el término competencias es equivalente al "conjunto de valores, creencias, compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación para todos" (Escudero, 2006, p. 34).

Más recientemente Pérez Gómez (2019) reclama una nueva formación porque el docente requiere en la actualidad "cualidades y competencias profesionales más complejas y distintas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad

USC DE COMPOSTELA

tan rica como difícil: provocar, acompañar, cuestionar, orientar y estimular el aprendizaje de los estudiantes" (p. 11).

Este último autor entiende que lo fundamental y decisivo es que "el docente tenga claramente asumida la naturaleza tutorial de su función profesional, que entienda que lo que dota de sentido a su tarea es ayudar a aprender, a construir criterios de interpretación y acción en la tormenta de informaciones, en el sunami de estímulos, a vivir experiencias relevantes de calidad, ayudar a cada individuo a educarse como ciudadanos cultos, solidarios y autónomos, sin olvidar que la docencia es una profesión en la que las motivaciones y afectos juegan un papel esencial" (Pérez Gómez, 2019, pp. 11-12) y destaca para la formación de los docentes las siguientes competencias profesionales (Pérez Gómez, 2017, 2019):

- "Capacidad para comprender y diagnosticar fenómenos, situaciones, procesos y sistemas educativos. (I/A cooperativa)
- Capacidad para codiseñar, planificar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum.
- Crear contextos potentes de aprendizaje y comunidades de aprendizaje de apoyo mutuo. Contextos sociales permeados por los valores éticos de la convivencia democrática, la solidaridad y la justicia social y contextos epistémicos saturados por las exigencias de la investigación científica, el diseño y la experimentación artística y técnica.
- Capacidad para autorregularse y desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida" (Pérez Gómez, 2019, p. 12).

Esta perspectiva acerca de las competencias parte de una concepción de las mismas con fuertes similitudes con la propuesta del Proyecto DeSeCo (que entiende por competencia la "capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada"), apostando por una concepción holística e integrada y que autores como Pérez Gómez (2008, 2019) en relación a las competencias de los docentes, ligan, al igual que planteamos nosotros, con el desarrollo del conocimiento práctico de los docentes. En esta última línea, se han desarrollado propuestas acerca de los contenidos de la formación de docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En varios trabajos de Fuentes Abeledo (2009a, b), se expone un planteamiento clarificador acerca de la relación entre cuatro "modelos de currículo de formación de

docentes" (disciplinar, vivencial, tecnológico y por competencias) y, lo que denomina el autor "enfoque por competencias", diferenciando entre cuatro categorías:

a) Desarrollo de competencias transversales, genéricas de orientación personal.
b) Desarrollo de competencias académicas generales de orientación profesionalizadora.
c) Desarrollo de competencias específicas profesionales centrándose en problemas prácticos según el tipo de profesorado del que se trate, la etapa en la que se vaya a trabajar, el contexto específico, etc.
d) Desarrollo de competencias profesionales desde un enfoque de desarrollo integral del futuro profesor, con marcado énfasis en aspectos éticos, morales, emocionales y sociales.

La aportación de Fuentes Abeledo (2009a y b) relaciona el "enfoque de currículo de formación de docentes tecnológico" con el enfoque tradicional por competencias de orientación conductista con fuerte desarrollo de contenidos y actividades en situaciones de simulación para el logro de determinados objetivos operativos.

El "enfoque vivencial", que el autor tampoco identifica con el actual enfoque de competencias propiciado por la reforma de Bolonia para los estudios superiores, implica la formación en escuelas a través de procesos de inmersión traduciéndose en la interiorización de la cultura escolar y profesional predominante, con estrategias que faciliten el aprendizaje por imitación de docentes experimentados, y por ensayo y error con escasa, o incluso nula, intervención de la institución universitaria. En el planteamiento que Fuentes Abeledo denomina "disciplinar", destaca la adquisición de conocimiento académico universitario disciplinar con elevada atención al conocimiento declarativo, dejando al futuro docente desasistido para enfrentarse a los problemas en los escenarios reales de aulas y centros.

Los análisis y comentarios de Fuentes Abeledo (2009a y b) sobre las diferentes perspectivas del concepto de competencia y sobre los variados enfoques a la hora de establecer un "currículo de formación de docentes por competencias" nos ponen en alerta sobre los problemas de conceptualización (el concepto de competencia, advierte el autor, es "polisémico y confuso" -Fuentes Abeledo, 2019a, p. 107-). Y lo es más, al considerar, como hace Bunk (1994), cuatro tipos de competencias: técnicas (saber científico); metodológicas (saber hacer); sociales (saber ser) y participativa (saber estar y actuar). Para este último autor (Bunk, 1994): "...posee competencia profesional quien dispone de

los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo" (p. 9).

En el ámbito más específico de la formación de docentes Escudero (2006) se sirve de una propuesta de Furman (2005, cit. En Escudero, 2006, p. 37), y bosqueja un planteamiento de la formación del profesorado a partir de cinco versiones de la ética (de la justicia, de la crítica, profesional, del cuidado personal y comunitaria democrática), que nos alejan claramente de los enfoques más conductistas y tecnológicos destacando la importancia de que la propuesta formativa, y la acción cotidiana de los formadores en las aulas, consideren al futuro docente como persona, y una persona, además, comprometida y con responsabilidad social. Planteamientos que, en buena parte, coinciden con lo que hemos defendido (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a y b), al destacar la necesidad de atender al docente como persona en todas sus dimensiones" y establecer unos principios para el diseño y desarrollo del currículo de formación de futuros docentes:

a) Formar desde la esperanza, la confianza, el optimismo combativo y el interés en el desarrollo de cada futuro docente.
b) Alimentar el gusto por la cultura y el conocimiento científico, la investigación y la innovación.
c) Dar la palabra y trabajar sobre las emociones.
d) Potenciar el compromiso de trabajo y colaboración con los otros.

Por su parte Pérez Gómez (2019), en un reciente trabajo sobre la formación inicial de los docentes que ya hemos citado, entiende por competencias: "sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de recursos (conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores) que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan en la vida personal, social y profesional" (p. 8).

Competencias y principios como los que hemos expuesto como ejemplos para el diseño del currículo de formación de docentes, entendemos que permiten ser atendidos en las propuestas de diseño global de la formación del profesorado en general en nuestro país, y del profesorado de Educación Infantil en particular, atendiendo a lo establecido oficialmente en la orden ECI correspondiente, apostando por un enfoque por competencias en la línea que se desprende de lo expuesto hasta ahora con respecto a lo

que muchos autores suelen definir como las grandes metas y finalidades de un programa formativo del profesorado que permita conocer qué tipo de docente se quiere formar y para qué contexto.

Hace tiempo que Marcelo (1994), cuando en nuestro contexto no se había apostado aún por un "enfoque por competencias" en la línea de lo que hemos apuntado en párrafos anteriores, expresaba que "las metas y las finalidades en la formación inicial del profesorado incluyen dimensiones de conocimientos, destrezas, habilidades o competencias y actitudes o disposiciones" (p. 248). Una perspectiva como la que defendemos permite integrar en el concepto de competencia los diferentes aspectos que cita Marcelo (1994).

Además de las metas y finalidades, en expresión de Marcelo (1994), un segundo elemento esencial que ha de integrar cualquier currículo de formación de docentes se refiere a los contenidos. Los análisis y propuestas de carácter general sobre el mismo son abundantes. Por ejemplo, Snyder y Anderson (1980), en el marco del análisis de sistemas, ofrecieron un modelo conceptual que inspiró diversas concreciones considerando cuatro grandes subsistemas:

- Subsistema de conocimiento especializado, incorporando aquellos contenidos que han de enseñar los docentes según la etapa en la que vayan a trabajar.
- Subsistema de conocimiento teórico, con aportaciones de conocimientos psicodidácticos precisos para el ejercicio docente.
- Subsistema de adquisición de destrezas, con énfasis en la adquisición de destrezas para la planificación del currículo, la comunicación, la evaluación, etc.
- Subsistema de desarrollo del sí mismo, personal, sobre aspectos como el autoconcepto, valores y creencias.

Otros muchos especialistas han ofrecido sus propuestas. En nuestro país, y específicamente en el campo de la formación de maestros, queremos destacar las aportaciones de Benejam (1986, 2015) o las más recientes al hilo de los cambios impulsados desde el Ministerio de Educación y en el contexto de transformaciones que pretenden acompañar la LOMLOE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Con la claridad que suele mostrar en sus textos y declaraciones, Benejam (2015) aborda una de las cuestiones clave en relación con los contenidos del currículo de

formación inicial de docentes: "Hoy se piensa que tan vacía y rutinaria es una práctica sin fundamento como inútil una teoría incapaz de guiar las respuestas que se deben dar en situaciones concretas, urgentes y cambiantes de aula. Para construir el conocimiento profesional se deben tener referentes prácticos que den sentido a la teoría y, al mismo tiempo, la teoría educativa tiene que iluminar y dirigir la acción. Quien tiene conocimiento práctico sabe qué hay que hacer, por qué razones y, además, lo sabe hacer. Nos atrevemos a defender que la formación del profesorado debe basarse en un conocimiento práctico fundamentado. La preparación de las sesiones prácticas, la práctica escolar y la reflexión compartida sobre la práctica debería ser el eje vertebrador de la formación de los docentes. La experiencia, ya lo hemos repetido, es insustituible, es un choque frontal con la realidad y tiene un punto de imprevisible" (p. 133).

La profesora e investigadora española utiliza, en el texto que hemos reproducido (Benejam, 2015), el término "conocimiento" como ha sido usado desde hace tiempo en la investigación sobre los conocimientos que necesitan los docentes para desarrollar una buena enseñanza y que, en el ámbito anglosajón, se acuña como "conocimiento base" ("knowledge base") haciendo referencia tanto al "saber" (conocimientos teóricos y conceptuales), como al "saber hacer" (esquemas prácticos de enseñanza) y a saber por qué (para justificar la práctica). Como ha expresado Marcelo (2005): "La preocupación por el conocimiento como objeto de trabajo e indagación en la formación del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar" (p. 53).

Un conocimiento profesional que, como bien expresa Benejam (2015), procede de múltiples fuentes que es preciso tener en cuenta en los procesos formativos, de ahí, por ejemplo, la importancia de atender al conocimiento y concepciones que los estudiantes construyen, también antes de su incorporación a los centros universitarios, y al que hemos prestado atención en nuestras investigaciones con futuros docentes de Educación Infantil ya publicadas (véase, por ejemplo: Abal Alonso, 2015a y c), desvelando contribuciones del programa formativo y de otras fuentes para la adquisición de conocimientos, la configuración de sus concepciones y creencias y los diferentes tipos de conocimiento que se van construyendo. Como afirmaron Putnam y Borko (1997): "Para la formación inicial ello significa la necesidad de atender adecuadamente al conocimiento y creencias que los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

profesores en formación traen consigo, creencias y conocimientos adquiridos a lo largo de su propia experiencia como estudiantes" (p. 1236).

El "aprendizaje por observación" (Lortie, 1975) a lo largo de toda la vida escolar de los futuros docentes influye en las concepciones y conocimiento cuando se enfrentan a las tareas de la enseñanza y no es fácil provocar cambios en sus representaciones (Le Fevre, 2014), por ello es importante que los formadores favorezcan el análisis y reflexión sobre las mismas dado que, como ya hemos comentado y como sintetiza Marcelo (2015), "las investigaciones han mostrado que los docentes ingresan en los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes del ´buen docente´, imagen de sí mismos como maestros y profesores y la memoria de sí mismos como alumnos" (p. 38). De hecho, son bastantes las investigaciones que constatan que los docentes usan más los estilos y estrategias que ellos conocieron y experimentaron como estudiantes que el conocimiento teórico, incluso práctico, de los programas formales de aprendizaje de la enseñanza (véase por ejemplo: Grossman, 1991; Mellado, Blanco y Ruiz, 1999; Couso, 2005) aunque, como hemos desvelado en nuestros estudios con futuros docentes de Educación Infantil, se construyan e identifiquen modelos didácticos alternativos al modelo tradicional que se denosta en el plano teórico (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015d y e). Como concluye Martínez Licona (2009) en su investigación con futuros maestros de la Universidad de la Laguna: "a) los futuros profesores y profesoras constituyen representaciones del mundo que les rodea y sobre la enseñanza, previamente a su ingreso a las escuelas de formación docente (Pérez Gómez, 1998), las cuales, como Teorías Implícitas, se encuentran presentes en todo momento durante su formación y sus prácticas; b) que las Teorías Implícitas sobre la enseñanza del futuro profesorado difieren tanto cualitativa como cuantitativamente de aquellas consideradas como Teorías Formales sobre la Enseñanza, y que éstas difieren así mismo, de las sostenidas por profesorado en fase de servicio" (p. 216).

Las líneas de investigación acerca de los componentes del conocimiento de los docentes nos han aportado, desde hace años, mucha luz para comprender qué sucede en relación con las adquisiciones de los profesores en los programas formativos y en otros contextos, y para una mejor configuración de los currículos de formación docente aunque, cabe destacarlo, son muchos los términos usados en el campo dando lugar a una confusión terminológica (conocimiento del oficio, conocimiento práctico personal, teorías implícitas de los docentes, conocimiento profesional, etc.) que, en ocasiones,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

desconcierta. Y, por otra parte, subrayemos también la dificultad de acceder al conocimiento del profesorado, más bien implícito pero que se puede desvelar en la reflexión en la acción, que se construye en relación con las demandas del contexto, en situaciones de enseñanza y ligado a vivencias de diversa índole. Investigadores, como Grossman (1990) y Reynolds (1992), pese a los años transcurridos y la numerosa investigación desarrollada posteriormente a sus aportaciones iniciales (destacamos, por ejemplo, otras más recientes como las de Morine-Dershimer y Todd, 2003; o la de Grossman, Schoenfels y Lee, 2005), nos sigue pareciendo una buena vía de entrada para pensar acerca del tipo de conocimiento del profesorado y de las aportaciones para el enriquecimiento del mismo desde los programas formativos. Reynolds (1992), por ejemplo, diferenciaba entre: conocimiento general de la materia, conocimiento del contenido, principios generales de enseñanza/aprendizaje y conocimiento didáctico del contenido. Marcelo (1994) y Vaillant y Marcelo (2015), a la luz la revisión de estudios sobre el campo, destacan los siguientes tipos:

- Conocimiento psicopedagógico, incorporando elementos como principios generales para la enseñanza, planificación curricular, evaluación, tiempo de aprendizaje académico, gestión de clase, enseñanza en pequeños grupos, técnicas didácticas, teorías del desarrollo humano, historia y filosofía de la educación, legislación educativa etc.
- Conocimiento del contenido, que ejerce su influencia sobre el qué y cómo se enseña. Varias investigaciones, como por ejemplo la desarrollada con profesores principiantes por Gess-Newsome (2003), constatan que escasos conocimientos, y mal organizados, influyen en la enseñanza de variadas formas. El profesorado con las características señaladas suele formular preguntas a los estudiantes mayoritariamente de bajo nivel, plantear actividades centradas únicamente en procedimientos o, por ejemplo, en Educación Infantil, rechazar respuestas de los alumnos manteniéndose ajeno a la cultura de la infancia al trabajar determinados conceptos o evaluar y responder a conductas, deseos y expresiones de los niños, a no "escuchar", como diríamos en el marco del enfoque de Reggio Emilia.

  Como ha apuntado Díez Navarro (2017), el docente ha de saber acercarse a las narrativas artísticas y culturales de los niños y estos, escribe la reconocida maestra de Educación Infantil, "sienten pasión por los contenidos que les

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

resultan significativos, hermosos, sorprendentes o mágicos (…) Buscan respuestas a preguntas importantes de la vida (p. 18), por eso, defendemos que el profesorado de Educación Infantil ha de situarse también desde una posición de curiosidad y búsqueda permanente de profundizar en el conocimiento, y la formación ha de alimentar lo que denominamos "el gusto por la cultura, el conocimiento científico, la investigación y la innovación" (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016 a, p. 192)

Los especialistas en este campo señalan que, en relación con las materias a enseñar, cabe distinguir entre el "conocimiento sustantivo" (que incorpora conceptos, ideas, definiciones convenciones, procedimientos, etc.) y el conocimiento "sintáctico" con elementos referidos a los paradigmas de investigación propios de cada disciplina y criterios de producción de conocimiento válido en cada campo.

- Conocimiento didáctico del contenido, que "representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla" (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 53).

  El profesorado, como apunta Shulman (1992, cit. por Marcelo 2005), ha de establecer puentes entre el contenido a enseñar y la construcción que los estudiantes hacen del significado del currículo "mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas (…); comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes.

  Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico" (p. 12).

  En el ámbito de la Educación Infantil, y acorde con la perspectiva que hemos perfilado antes en relación con los contenidos de las materias, entendemos que el profesorado ha de ser conocedor de cómo los niños se acercan al mundo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(uno de los aspectos a considerar como fundamental si pensamos en el área de conocimiento del entorno del currículo oficial de Educación Infantil).

Abelleira y Abelleira (2019), expresan esta idea, inspirándose en la maestra Carmen Díez Navarro que hemos citado más arriba, al resaltar la importancia de asumir que el niño pequeño se acerca al mundo partiendo de lo que siente, y que es importante acompañarlo para hacer buenos y entendibles sus encuentros con el mundo exterior. En su libro más reciente (Abelleira y Abelleira, 2019) describen experiencias en sus aulas que, a nuestro entender, son buena muestra de un rico "conocimiento didáctico del contenido", por ejemplo, en relación con contenidos ligados a la naturaleza, orientación espacial, representación del espacio y paso del tiempo planteando una investigación con su alumnado centrándose en el estudio de los cuatro árboles del patio de la escuela. Veamos algunos fragmentos en los que estimamos se refleja ese conocimiento y algunos de los contenidos que se abordan con su alumnado: "El paso de las estaciones y sus consecuencias en nuestras vidas, los cambios que se producen en la naturaleza y su relación con la bajada de temperaturas o el viento, las fases lunares y un fenómeno excepcional como una superluna llena, el seguimiento de los árboles del patio en los diferentes momentos del año, las flores más representativas de cada estación y sus usos tradicionales. Una vez más insistimos en la observación de la vida cotidiana, sin recorrer a recursos artificiales para representar lo que pueden ver o mirar por una ventana, al salir al patio o en el camino al colegio (…) Tres años asistiendo a la secuencia del ciclo de las estaciones, estamos en disposición de saber qué vendrá tras la desnudez invernal de los árboles; y más, sabemos que de entre esos cuatro ejemplares hay unos que se adelantan a los otros en la floración y cobertura de las hojas. Lo que vamos a hacer es investigar por qué esto ocurre así, en los días previos a la llegada de la primavera vemos indicios de su llegada: empiezan a apuntar sus brotes, por eso decidimos hacer un seguimiento diario de los cuatro para ver cuál es el más adelantado y por qué, siendo como son todos de la misma especie. Dibujamos un plano del patio, tomando como referencia el arenero y el tobogán, luego situamos los cuatro árboles y la consabida rosa de los vientos que nos indica la situación de la salida del sol. Al lado del dibujo de cada árbol, un espacio para anotar la fecha de floración y de la de aparición de las hojas verdes…" (pp. 188-190).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las maestras Abelleira (2019) se extienden en comentar, con fotografías que reflejan las actividades desarrolladas y su contexto, las tareas en que involucraron a su alumnado que termina con la celebración de la primavera que el alumnado asocia "al tiempo de estar en el exterior, a los juegos prolongados, paseos, flores y ropa ligera" y ellas "a la poesía" (p. 191). Todo un ejemplo, junto a todas las tareas que se recogen en sus libros (Abelleira y Abelleira, 2016, 2019) en su blog "InnovArte" y en sus artículos, de un conocimiento profesional muy desarrollado y una capacidad de "escucha" de los niños y respeto a la cultura de la infancia admirables.

Desde el mundo de investigación académica Grossman (2005, cit. en Marcelo y Vaillant, 2015) propone seis bloques de preguntas que, según este autor, todo docente debería estar en condiciones de responder respecto al Conocimiento Didáctico del contenido:

- "¿Cómo definimos el contenido que se enseña? ¿Cuáles son los conceptos centrales y los procesos implicados en conocer el contenido? ¿De acuerdo con quién? ¿Existen diferentes definiciones del contenido que se enseña? ¿Cuáles son las consecuencias de esas múltiples definiciones?
- ¿Cuáles son los diferentes objetivos que se deben perseguir en la enseñanza del contenido en una escuela pública? ¿Por qué es importante que los estudiantes estudien ese contenido? ¿Qué aspectos de los contenidos son más importantes? ¿Existen diferentes propósitos al estudiar los contenidos en función de la edad de los estudiantes?
- ¿Qué se espera que comprendan los estudiantes acerca del contenido en sus diferentes momentos evolutivos? ¿En qué medida la enseñanza ayuda a la comprensión del contenido?
- ¿Qué definición del contenido se hace en los materiales curriculares? ¿Cómo están diseñados los currículos? ¿En qué medida pueden utilizar los profesores los materiales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué herramientas son más comunes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué prácticas docentes han demostrado ser eficientes en la enseñanza del contenido? ¿Qué representaciones, ejemplos o analogías son

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

especialmente útiles para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos e ideas?" (Grossman, 2005, cit. en Marcelo y Vaillant, 2015, pp. 87-88).

- Conocimiento del contexto que, en síntesis de Vaillant y Marcelo (2015), hace referencia al dónde se enseña y a quién se enseña, considerando las adaptaciones pertinentes en función de las características del alumnado y de cada escuela en un entorno específico. El profesorado que construye este conocimiento, es capaz de plantear propuestas acordes con el contexto, diagnosticando posibilidades y límites como, por ejemplo, defiende la maestra de Educación Infantil Mari Carmen Díez Navarro (2017) cuando apuesta en su práctica cotidiana por una escuela "abierta" en la que "se da paso a las familias, a las visitas, a las sorpresas, a las músicas, a los amigos, a las salidas (…) a los acontecimientos sociales, virtuales y culturales" (p. 203), o las hermanas Abelleira (2017) cuando se refieren a la importancia de conocer el contexto de cada escuela y, por ejemplo, aprovechar educativamente las "celebraciones, tradiciones y costumbres" de la comunidad comentando el ejemplo en sus escuelas gallegas del trabajo con los niños, al comienzo del verano, en torno a la tradición popular de las "hierbas de San Juan" (un rito pagano, luego cristianizado presente aún en la cultura gallega) que se utiliza, además, para conocer las propiedades y cualidades de las siete hierbas mágicas, tras pasear por el entorno para poder apreciar "la gama de colores, los olores, y las sensaciones que nos producen las plantas en su punto de esplendor" (p. 200), en coherencia con lo que hemos dicho anteriormente referido al "conocimiento del contenido" y al "conocimiento didáctico del contenido".

Los análisis y comentarios de propuestas curriculares de formación de docentes, suelen destacar, como subrayan numerosos autores (véase por ejemplo: Fuentes Abeledo, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Pérez Gómez, 2019; Vaillant y Marcelo, 2015), la distancia entre las aportaciones de la Universidad y las necesidades del profesorado cuando han de enfrentarse a los problemas de la práctica, entre la formación inicial y la realidad escolar, además de la ausencia de coordinación, la fragmentación y desconexión curricular entre los distintos componentes, especialmente entre el Prácticum y el resto de los elementos del plan de estudios.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

En este sentido, resultan interesantes las propuestas de Fuentes Abeledo (2009a y b) en el contexto español para el diseño global del currículo en un enfoque por competencias, destacando la importancia del Prácticum bien integrado con las demás materias de un proyecto formativo para la formación de maestras y maestros de Educación Infantil. Este autor establece algunas condiciones para la mejora del Prácticum (que consideramos pertinentes para repensar también el conjunto del programa formativo) y que enumeramos a continuación:

1. Establecer principios consensuados y claros para orientar el diseño y desarrollo de las propuestas curriculares de formación del profesorado en las que ha de integrarse el Prácticum.
2. Buscar permanentemente la coherencia entre esos principios y las acciones, tanto en las materias teórico-prácticas como en el Prácticum.
3. Poner en marcha comunidades de indagación con participación del profesorado universitario, de los tutores de las escuelas, de los futuros profesores, de otros agentes de la comunidad (técnicos de museos, educadores sociales, etc.) desarrollando un tipo de colaboración.

En relación con el primer principio, Fuentes Abeledo (2009a) afirma que "en los estudios en torno a los conocimientos realmente usados por los docentes en su trabajo cotidiano para afrontar las diferentes tareas nos alertan de su origen variado, de su heterogeneidad y de cómo, habitualmente, no se identifican con un determinado modelo. Por ello, aún situándonos dentro de una orientación determinada, cabe aceptar las aportaciones que nos parezcan interesantes desde diferentes concepciones, eso sí, respetando los valores y principios por los que optemos. En todo caso, analizando críticamente también el marco legal en el que nos movemos" (p. 119).

Como se puede apreciar, coincidimos con este último autor citado en relación con la importancia de aprovechar lo mejor que de cada modelo podamos extraer, y también de la relevancia de trabajar con las concepciones y conocimientos de los futuros docentes, tal y como hemos ido señalando a lo largo de este texto.

No queremos terminar esta sucinta revisión en torno a algunos de los aspectos que consideramos más relevantes del currículo formativo de formación inicial del profesorado sin destacar la importancia del diseño de situaciones y tareas educativas que generan aprendizajes en la línea de una formación centrada en las personas, humanista, que venimos exponiendo con un fuerte énfasis en la reflexión y en el desarrollo del

USC UNIVERSIDADE

conocimiento práctico, y que permita desarrollar competencias en la perspectiva a la que también hemos hecho referencia acorde con los valores que hemos señalado.

En el trabajo publicado en el marco del proceso de realización de esta Tesis que lleva por título "Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias" (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a) hemos tenido oportunidad de exponer con cierta extensión varios de las ideas-eje o principios que entendemos pueden articular una propuesta coherente en nuestro contexto, y que estamos intentando poner en acción cuando intervenimos en este campo:

- Formar a un profesional en el marco de un proyecto compartido coherente y estable.
- Atender al futuro docente como persona en todas sus dimensiones.
- Apostar por la centralidad del Prácticum y las competencias en la formación docente.

No reproduciremos aquí, el discurso completo que ya hemos hecho público sobre estas cuestiones, pero sí elementos clave sobre los que nos parece oportuno insistir, junto a precisiones a la luz de circunstancias y reflexiones más recientes.

En relación al primero de los principios expuestos, no somos ajenos a las enormes dificultades de hacerlo realidad, dadas las diferentes concepciones sobre la formación de los propios responsables y formadores de docentes. Un problema al que ya hizo referencia Perrenoud (2010) aludiendo "a las incoherencias de todo formador se añade por supuesto, en el seno de la institución y, de una forma más global, dentro del sistema educativo, el choque de visiones diferentes, incluso antagónicas, de la formación del profesorado y de su coherencia" (pp. 104-105). Y, por otra parte, hemos de tener en cuenta, como comenta el mismo autor, que cualquier propuesta puede ser interpretada por miembros de la organización formadora, como el intento de asaltar el poder en la lucha micropolítica, para imponerse, para orientar la organización en función de determinadas lógicas, valores, ideas e intereses de un determinado grupo o persona.

Para el caso de la formación de futuros docentes de Educación Infantil la configuración de los equipos de formadores adolece, habitualmente, de una mínima coherencia si, por ejemplo, no se incorporan docentes con experiencias en las aulas de esta etapa del sistema educativo, docentes que hayan tenido contacto con niños asumiendo responsabilidades como educadores. Como ha expresado Benejam (2015), una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

reconocida profesora e investigadora con larga experiencia en la formación de maestros: "Actualmente, la universidad, con una ceguera incomprensible, pretende enseñar a ser maestro sin tener experiencia de lo que es una escuela, y gran parte del profesorado que se ha acreditado recientemente pretende enseñar a enseñar a niños sin haber enseñado nunca a ninguno. ¡Como si en las facultades de medicina encargaran la tarea de formar médicos a quienes no han visto nunca a un enfermo!" (p. 129).

Nuestra posición no llega a identificarse totalmente con lo expresado con Benejam (2015) en el sentido de que no estimamos que sea necesario que todos los formadores cuenten con experiencia en la etapa puesto que existen materias en las que se requieren especialistas que no es fácil reclutar si, por ejemplo, la exigencia fuese haber sido profesor o profesora de Educación Infantil o, cuando menos, haberse formado como maestro de esa etapa, o contar con experiencias en las escuelas de Educación Infantil. En todo caso, sí cabe esperar una cierta sensibilidad, inclinación, disposición hacia el trabajo en dicha etapa y muchos deseos de conocer qué ocurre en la realidad de aulas y centros de Educación Infantil. Su ausencia suele ser, en base a nuestra propia experiencia como docente en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil, una de las causas de los problemas para llegar a construir y desarrollar un "proyecto compartido coherente y estable", y en mayor medida si se apuesta por "la centralidad del Prácticum y las competencias en la formación docente".

Si con el primer principio enunciado se pretende, entre otros objetivos, impulsar a través de los proyectos compartidos, la coherencia interna en el propio discurso y entre discurso y acciones y que todo ello se refleje en relación con las diferentes materias del diseño curricular en sí mismas, y en la relación entre las mismas, con este principio destacamos aún más la relevancia de coherencia entre el conjunto de materias teórico-prácticas y el Prácticum a lo largo de todo el trayecto de formación con una adecuada integración y secuencia. Como exponemos en detalle en el texto citado (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a), desde nuestro punto de vista se precisa:

- Clarificar las relaciones entre la teoría y la práctica y construir un modelo de trabajo que oriente las actividades a realizar y las funciones y tareas de los tutores de los centros escolares y de los supervisores universitarios para lo que se precisa, entre otras cuestiones, reflexionar sobre el modelo que se quiere desarrollar. Sobre este último punto resulta de interés la propuesta de González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2010) que distingue entre:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

  - Modelo "Artesanal" ("se aprende de la práctica").
  - Modelo "Autoescuela" ("se aprende aplicando la teoría").
  - Modelo "Puzzle" ("se aprende completando la teoría con la práctica")
  - Modelo de "Espiral Reflexiva" ("se aprende contrastando la teoría y la práctica").

  Este último es el que más se acerca a nuestra idea de lo que ha de ser una propuesta formativa de calidad.
- Una adecuada definición, secuenciación y evaluación de las competencias profesionales con un reparto de responsabilidades para impulsar su desarrollo entre los diferentes agentes formadores.

Esta última cuestión tiene mucho que ver con esta investigación puesto que, tanto para los trabajos de docencia como profesora universitaria, como para las investigaciones que desarrollamos, nos servimos del marco conceptual en torno a las funciones y tareas para el desarrollo de la profesionalidad del profesorado y el diseño, el desarrollo y evaluación de las competencias que recoge el trabajo antes citado (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a). Para la confección de este marco se han considerado cuatro grandes ámbitos o dimensiones para el desempeño y desarrollo del profesor (personal, docente, tutorial e institucional), y varias funciones y tareas integrando todo ello en un esquema coherente que nos ha permitido, tanto ir incorporando competencias de las Ordenes ECI para el diseño de los currículos en la formación de docentes de Infantil, como integrar otras que hemos considerado pertinentes a la luz de distintos referentes teniendo en cuenta, entre otras fuentes, las funciones del profesorado recogidas en documentos normativos oficiales y las consideraciones que se van desgranando en estos capítulos teóricos de esta Tesis.

Como ya publicamos en el trabajo que estamos siguiendo (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a), el marco del que hemos partido, destacando la importancia de considerar el desarrollo en los futuros docentes en diferentes ámbitos y roles ligados a sistemas de comprensión y actuación que le han de permitir afrontar las complejas situaciones de la vida del aula y del centro sirviéndose de múltiples recursos y, por otra parte, atendiendo a la normativa española sobre funciones del profesorado, y al modelo de profesor y de formación defendido -algunas de cuyas características han ido presentándose en este texto-, se ha plasmado en una propuesta que, de forma sintética, engloba las cuatro dimensiones declaradas anteriormente:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- PERSONAL
    - Comprender.
    - Saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad.
- DOCENTE
    - Comprender la enseñanza
    - Enseñar
        - Planificar
        - Actuar en la fase interactiva (metodología, gestión de aula…)
        - Evaluar, investigar, mejorar
- INSTITUCIONAL
    - Comprender la organización
    - Planificar proyectos
    - Actuar en procesos organizativos
    - Investigar, innovar, la vida de la organización
- TUTORIAL
    - Comprender
    - Actuar

A partir de esta propuesta hemos construido un instrumento para la investigación y la formación que incorpora 86 indicadores de competencias englobados en las diferentes dimensiones. En dicha herramienta hemos pretendido abarcar no sólo las competencias habitualmente consideradas "profesionales", sino también la dimensión más "personal" en la consideración de que para formar un buen docente no hemos de centrarnos únicamente en competencias ligadas a habilidades, destrezas y técnicas concretas para, por ejemplo, planificar unidades didácticas o propuestas más abiertas desde un enfoque de proyectos, o integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, sino formar para "Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional" y "Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional".

Competencias estas últimas que conllevan una visión más integradora de la identidad profesional docente, incluyendo una reflexión que abarca aspectos como los que hemos abordado en capítulos anteriores al referirnos a la formación integral del futuro docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Todo ello en la línea de contar con maestros y maestras que, más allá del dominio de competencias de orientación más técnica, hayan adquirido, como defiende Carr (2004)

"cierto temple o firmeza de propósito", un "autocontrol que manifieste algún grado de paciencia y de control del temperamento", ponderando "la justicia para todos en relación con los defectos y las debilidades de los individuos particulares", y se manifiesten "confiados y sensibles", con "humildad en su justa medida -atemperada quizás por una predisposición a no tomarse a uno demasiado en serio-". También, como nos contaba Albert Camus al referirse al Sr. Germain, manifestando, en palabras de Carr, "el tipo de conocimiento, de pasión y de entusiasmo por lo que se enseña que pueda desencadenar el interés de los otros" (en Carr, 2003, cit. en Marchesi, 2007, p. 38).

Cabe subrayar que, como han argumentado Korthagen, Loughran y Russel (2006) en su análisis de programas exitosos de formación inicial del profesorado desarrollados en Holanda, Canadá y Australia, el aprendizaje de la enseñanza se favorece cuando las perspectivas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se proponen desde el programa formativo son modeladas por los formadores de profesores en su propia práctica. Una práctica que, para las materias teórico-prácticas ha de superar el modelo que critica Vega González (2021) y que resume de esta forma: "el profesor universitario explica su materia en un tiempo estipulado, al igual que los profesores se la habían explicado a él. Los estudiantes -al igual que los profesores cuando estaban sentados en los bancos universitarios- deben esforzarse en aprenderlo y demostrar haberlo aprendido mediante las pruebas diseñadas para este propósito" (p. 18).

En este sentido, queremos destacar, en relación con los diseños de situaciones y tareas educativas en la formación de maestros de Educación Infantil, como apuntamos en párrafos anteriores, la importancia de que estén centradas en la persona y con la intención de construir aulas como comunidades de aprendizaje que siempre hemos defendido, tanto en formación inicial como en ejercicio, en las diferentes etapas del sistema educativo y que recientemente ha explicado su sentido, con ejemplos para la formación de maestras y maestros de Educación Infantil, la profesora e investigadora María Vega González que hemos citado en el párrafo anterior (véase, por ejemplo: Vega González, 2021).

Centrarse en el aprendizaje del estudiante y en su consideración como persona en crecimiento, respondiendo a los principios de una escuela inclusiva, así como en una perspectiva de la profesión más colectiva y menos individualista, apostando por ligar instrucción y educación, son algunos de los retos para los nuevos docentes que exigen "reflexión" en las instituciones de formación del profesorado construyendo discursos coherentes y, en simultáneo, asumir el compromiso con el desarrollo de prácticas acordes

USC DE COMPOSTELA

con los discursos programáticos, para no caer, como denunció Nóvoa (1999), en un "exceso" de discursos frente a la "pobreza" de prácticas.

Por su parte Pérez Gómez (2019), en defensa de un cambio radical en la formación inicial de docentes -un cambio que, en palabras suyas ha de ser sustancial tanto de la mirada, como de la cultura, y de las prácticas actuales en nuestro país-, requiere apostar por "un currículum basado en la práctica, centrado en situaciones problemáticas, desarrollado sobre proyectos integrados que impliquen activamente a los futuros docentes en tareas auténticas sobre escenarios y contextos reales, donde aprendan a educar a vivir, de forma cooperativa, procesos auténticos de innovación educativa, interviniendo en los contextos complejos del aula, comprobando las dificultades y resistencias que impone el dispositivo escolar actual, los espacios restringidos e insuficientes, los tiempos inflexibles, los recursos escasos, las mediocres expectativas de gran parte de los agentes implicados…, diseñando y experimentando en colaboración, reflexionando sobre la propia práctica, analizando y debatiendo las posibles alternativas de mejora, accediendo a referentes, ejemplos y modelos ajenos teóricos y, por supuesto, aprendiendo a rectificar errores y deficiencias" (pp. 14-15).

Este investigador apuesta para nuestro contexto y en base a las experiencias que ha realizado con su equipo, por potenciar lo que denomina la "investigación/acción cooperativa", a través de la estrategia denominada "Lesson Study" con muchos años de desarrollo en Japón.

En la línea también de la investigación-acción, otras propuestas recientes defienden una "investigación-acción de la ecología del aprendizaje" con apoyo en la creación de "comunidades de práctica" (véase por ejemplo: Pedroza, 2020) que en el ámbito educativo suele recibir el nombre de "comunidad de aprendizaje", y que parte de aprovechar las múltiples posibilidades de aprendizaje existentes en la actualidad desde la idea de una ecología de aprendizaje como "el conjunto de contextos que se encuentran en espacios físicos o virtuales, que brindan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto está compuesto de una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones e interacciones que emergen de ellos" (Barron, 2006, p. 195). Pedroza (2020), entiende que "una comunidad de práctica genera una ecología de aprendizaje, pues cultiva los recursos naturales que se encuentran en el medio. Legitima la participación de todos al compartir los mismos propósitos y fines. Reconoce la empatía y el liderazgo de quien nace de forma natural como animador. Es una organización multinivel que desborda la organización

USC DE COMPOSTELA

física con la aplicación de los medios virtuales. Promueve la ergonomía del trabajo para que fluya la información y la comunicación. Y tiene una metodología basada en la acción" (p. 32).

En nuestro contexto hemos intentado aprovechar diversos recursos para llevar a la práctica los principios expuestos cuando hemos podido actuar como profesora formadora de maestros y maestras. Entre ellos, destacamos la enseñanza con casos, extrayendo ejemplos de experiencias, situaciones de aula, problemáticas de los docentes y futuros docentes para generar las narrativas de los casos (por ejemplo de nuestra propia experiencia, como hemos recogido en Abal Alonso, 2013 a y b, y Fuentes Abeledo, Muñoz Carril, Veiga Río y Abal Alonso, 2013), siguiendo las recomendaciones, tanto para la creación de los casos, como de su explotación didáctica para la formación de docentes, de autores como Fuentes Abeledo y Muñoz Carril (2015). Por otra parte, siempre también estableciendo puentes entre la práctica vivida que los futuros docentes aportan tras sus largos años como estudiantes en las escuelas, y las prácticas en los centros en sus experiencias de Prácticum cuando ello es posible. En todo caso, también participando desde un enfoque reflexivo en dicho componente formativo, de vital importancia como hemos destacado en varias aportaciones publicadas con propuestas, experiencias y resultados de investigación citadas en este texto (véase por ejemplo: Fuentes Abeledo, Muñoz Carril, Veiga Río y Abal Alonso, 2013) y bajo el supuesto, como hemos comentado más en extenso en Fuentes Abeledo y Abal Alonso (2016a) de que el Prácticum ha de constituir el eje para articular el programa formativo y desarrollar el conjunto de competencias profesionales, pero siempre que se capacite a los estudiantes para aprender de la práctica y en ello juega su papel la teoría académica, así como la capacidad de teorización de los agentes implicados en los procesos. Por tanto, las aportaciones de las diferentes materias teórico-prácticas pueden ser relevantes en un proceso en que la reflexión sobre las vivencias y su propia historia de vida, con especial énfasis en la historia escolar, resultan también importantes.

En el reciente artículo de Pérez Gómez (2019) que hemos citado ya en varias ocasiones, este autor afirma que "caben pocas dudas de que las Facultades de Ciencias de la Educación y las instituciones de formación de docentes en nuestro contexto se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación en la era digital" (p. 14).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sin embargo, también cabe reseñar experiencias valiosas en nuestro país como, por ejemplo, la desarrollada en la Universidad de Girona (Alsina y Batllorí, 2015), con énfasis en la concepción del docente como práctico reflexivo e inspirada en el "modelo realista" de Korthagen (2001). Una muestra de coherencia entre los presupuestos expuestos en los discursos, el modelo que se adopta, el desarrollo de las actividades y la evaluación de las competencias profesionales. El planteamiento, se orienta hacia la integración de la persona con sus experiencias previas, el conocimiento teórico académico y las propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en procesos reflexivos tal y como hemos venido defendiendo en este texto.

Hemos de reconocer, como hemos apuntado ya anteriormente, que no resulta fácil que los centros universitarios cuenten con perfiles de los títulos consensuados por el equipo de formadores cuando la fragmentación de las áreas implicadas y los intereses contrapuestos, los obstáculos para la colaboración abierta y productiva son, a menudo, numerosos, además de las dificultades propias derivadas de los tiempos, gestión de los procesos, etc. Es por ello que, si aterrizamos en la realidad de lo acontecido en relación, por ejemplo, con la construcción de los currículos de formación de maestras y maestros de Educación Infantil, cabe identificar situaciones bien diversas como apunta García San Pedro (2013): "Desde perfiles consensuados, producto de un laborioso trabajo en un modelo educativo; perfiles de competencias, anteriormente denominados como ´lista de la compra´, que están compuestos por una relación fragmentada de competencias que responde mejor a los distintos departamentos o áreas que a una unidad de criterios interrelacionados; y en el caso extremo se halla la ´no definición´ del perfil, donde los responsables reconocen que es un tema importante para trabajar colaborativamente pero que, en la práctica, un equipo de profesores -por colaboración o por obligación-, han tenido que enfrentarse a definirlo" (p. 21).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO III.
REFORMA DE BOLONIA Y
FORMACIÓN DEL PROFESORADO

3.1. TENDENCIAS GENERALES EN FORMACION DEL PROFESORADO Y ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Como hemos visto en el capítulo anterior, contamos con algunas bases de conocimiento de gran interés para analizar, diseñar y evaluar propuestas formativas que respondan a los cambios y necesidades derivadas de los mismos que hemos comentado en el capítulo I. Por lo tanto, una investigación como la que presentamos, ha de tener en cuenta las tendencias de diversa índole para formar profesores para el momento presente pero también, en la medida de lo posible, atisbando las transformaciones de las futuras décadas con el fin de ofrecer una preparación que permita seguir aprendiendo y respondiendo a los cambios cada vez más acelerados.

Un ejemplo de lo que acabamos de decir, puede constatarse reflexionando sobre los efectos de la pandemia COVID-19. Antes de la misma ya se planteaban propuestas y se realizaban experiencias de articulación de programas de estudio presenciales y campus virtuales globales que en los meses transcurridos desde el estallido de la misma se han vuelto imprescindibles y que, seguramente, incidirán en los planteamientos formativos, también cuando haya terminado este tiempo de peste.

Pero queremos subrayar el hecho de que las tendencias que podemos observar en el campo de la formación del profesorado no son ajenas a la transformación general de las universidades, tanto internamente como en relación con el mundo exterior, por ejemplo, a través de la internacionalización y de la constitución de redes y alianzas, o iniciativas de integración con la comunidad. Transformaciones con la perspectiva de un contexto global al que se ha empezado a responder con actuaciones de variada índole, como por ejemplo la ya citada en relación con la creación de laboratorios y campus virtuales y la constitución de comunidades de aprendizaje, de comunidades de práctica y desarrollo profesional virtuales con una aceleración de los procesos de digitalización, en

USC DE COMPOSTELA

la línea de lo que hemos comentado en el capítulo anterior, tanto para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje como de la investigación, y que conecta con la configuración de ecologías de aprendizaje (González Sanmamed, Sangrá y Souto, 2018, Sangrá, González Sanmamed y Guitert, 2013), también comentadas en el capítulo anterior.

En otro orden de cosas, también destacamos el desarrollo de instituciones transnacionales en el ámbito educativo, el progresivo aumento de la influencia e intentos de control de la educación por organismos como la Organización Mundial del Comercio y multinacionales en detrimento de los ministerios de educación de los diferentes países.

Varias de las tendencias generales que hemos citado tienen su reflejo en iniciativas de la Unión Europea que han ido desarrollándose en las últimas décadas desde que en 1998 Alemania, Francia, Italia y Reino Unido formulan la Declaración de la Sorbona para la "Armonización de la Arquitectura de la Educación Superior Europea", con el objetivo de construir un marco común de referencia para la educación superior, potenciar la movilidad de los estudiantes y el empleo del alumnado que se gradúe.

La reforma pretendida se plasma en 1999 en la Declaración de Bolonia que impulsa el llamado Proceso de Bolonia para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior con el objetivo de implantar políticas de armonización de los sistemas educativos europeos, por lo menos de los 30 firmantes de la Declaración citada. Diversos documentos fueron aprobados posteriormente para concretar el discurso de reforma universitaria de fundamento, y como apoyo a la toma de decisiones en torno, por ejemplo, a la convergencia de grados y post-grados, adopción del "European Credit System Transfer System", medidas para asegurar la calidad de los centros de educación superior o para facilitar la movilidad de docentes y estudiantes (ECTS), y que han sido elaborados, en su mayoría, por las burocracias técnicas de las administraciones educativas europeas. Los medios para alcanzar dicho Espacio Europeo de Educación Superior con fines declarados como la mejora de la competitividad y la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea en relación con otros continentes pueden resumirse en los siguientes puntos (Jakku-Sihvonen y Niemi, 2014, pp. 38-39):

- Titulaciones fácilmente interpretables y comparables, sirviéndose de herramientas como los créditos ECTS y el Diploma Supllement.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Estructuras de titulación uniforme, con un modelo de dos ciclos, el primero de tres años y el segundo con titulaciones de máster y de doctorado, ambas de posgrado.
- Establecimiento de un sistema internacional de créditos (sistema ECTS) superando la contabilización de titulaciones solo por años o semestres.
- Aumento de la movilidad.
- Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior con el objetivo de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de una dimensión europea en la educación superior.

El movimiento en pro de las competencias es también una de las ideas utilizadas para el desarrollo dichas políticas -singularmente las curriculares-, inicialmente, en opinión de Angulo (2008) desde una perspectiva crítica con el mismo, para "hacerse eco en los currícula, de las necesidades del mercado laboral europeo a través de las competencias adquiridas para el empleo" (p. 178), es decir, según el mismo autor: "el concepto de competencia surge unido -cuando aparece- a dos cuestiones clave que subyacen al EEES: la comparación/equiparación entre estudios y la importancia de la ´empleabilidad´ y el mercado laboral para orientar el contenido de los estudios" (p. 180). Consideraciones que el propio MEC asumía plasmándose en declaraciones como las recogidas en este texto: «Los títulos universitarios deben ser coherentes con el principio de libre movilidad de estudiantes y titulados. La garantía de este principio es necesaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al tiempo que se constituye como un pilar básico del derecho comunitario, contenido tanto en los Tratados Fundacionales como en el derecho derivado. De este modo los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados» (MEC, 2006, p. 7).

Como constatan, años después, Cabrera, Portillo y Prades (2016), uno de los objetivos, efectivamente, es mejorar la empleabilidad, por lo que se institucionaliza y generaliza en la enseñanza en la universidad, de forma imperiosa, "la necesidad de conseguir un mayor equilibrio entre la enseñanza que se ofrece y los resultados del aprendizaje competencial del alumnado" (p. 95).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tras los primeros documentos, fueron surgiendo otros para el impulso al enfoque por competencias, entre los que destacamos el "Informe Tuning" (González y Wagenaar,

2003, 2006), uno de los marcos conceptuales más usados para la concreción de los diseños curriculares de titulaciones en algunos países, y cuyo modelo implica el desarrollo de perfiles profesionales para diferentes enseñanzas universitarias, concretando las competencias que se desean a través de especificar tanto competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), como las relativas a las diferentes áreas de estudio incluyendo destrezas, conocimientos y contenido, y posibilitando así su evaluación: "poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma.

Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas" (González y Wagenaar, 2003, p. 80). Como apuntan Ibarra y Domínguez (2015), bastantes años después, en el marco de un enfoque por competencias, han de contemplarse los resultados de aprendizaje de los estudiantes, "las realizaciones o desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que evidencian lo que el estudiante es capaz de hacer y de demostrar" (p. 18).

Otro de los documentos que han servido de apoyo para la elaboración de los diseños curriculares ha sido el "Informe DeSeCo" en el que se define competencia en una línea más identificada con el "Informe Delors" (UNESCO, 1996) y alejada de una visión exclusivamente instrumental de la educación -por lo tanto, no pensando solo o prioritariamente en la productividad económica-, es decir, como "la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos (incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos)" (Rychen y Hersh Salganik, 2003, p. 43), orientándose, pues, por una visión más integral de la persona, más humanista (aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, en el lenguaje del Informe Delors). Como se explica en documentos diversos se trata de algo «más que conocimiento y habilidades» (OECD, 2005, p. 4) y, en síntesis de Cano (2008), abarca un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, sólo definibles en la acción y que permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente y reflexiva en un determinado contexto.

USC DE COMPOSTELA

Esta propuesta, pues, recoge dimensiones no sólo cognitivas, sino también valores, emociones, motivaciones, actitudes, habilidades prácticas. Ello posibilita conectarla, al referirnos en particular a la formación de docentes, con planteamientos

formativos articulados en torno al desarrollo del conocimiento práctico de los profesionales y a la visión que defendemos que evite derivas privatizadoras que pretendan, como apuntó Ball (2003), "un cambio en el significado de la educación, en lo que supone un docente y un aprendiz", cercenando "las posibilidades de autenticidad y significado en la enseñanza y el aprendizaje y la investigación" (pp. 24-25), e imposibilitando en concreto una propuesta formativa articulada tal y como hemos expuesto en el capítulo anterior de este texto y en Fuentes Abeledo y Abal Alonso (2016a).

Una visión holística del enfoque por competencias en el marco de una reforma que ha permitido que los estudios de Magisterio hayan pasado de tres años (antiguas diplomaturas) a grados de cuatro años, al haber optado nuestro país por una estructura de 4+1 con estudios de grado de 240 créditos ECTS, es un marco que, en nuestra opinión, permite hacer realidad, en ciertas condiciones, el enfoque formativo que defendemos. Desde esta perspectiva, por tanto, asumimos que la definición de una competencia no es ajena a los valores y consideramos que la persona integra su ser y sus saberes a la hora de enfrentarse a una situación concreta, a una demanda específica en contextos de incertidumbre y que implica interpretación del mismo. Como apunta García Sampedro (2013), implica "la combinación de saberes, sus fundamentos y las herramientas de las que se dispone" (p. 23).

Los cambios que hemos apuntado en el primer capítulo de esta Tesis, la construcción de propuestas formativas para formar profesores que hemos esbozado en el capítulo segundo, y la respuesta a través de reformas educativas en el ámbito de la educación superior que estamos comentando en este tercer capítulo, han impulsado transformaciones en el contexto europeo que han conducido a un intento de superación de una persistente oposición entre conocimiento declarativo, académico y conocimiento aplicado para un más adecuado desempeño profesional.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha provocado cambios, tanto en la estructura de las titulaciones, como en su duración y también innovaciones en la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y de llevarlo a la práctica en diseños curriculares de la formación de docentes basados en competencias. En palabras de Lluch, Fernández-Ferrer, Pons y Cano (2017), "con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se institucionaliza y generaliza en la docencia universitaria la imperiosa necesidad de conseguir un mayor equilibrio entre la enseñanza que se ofrece

USC DE COMPOSTELA

y los resultados del aprendizaje competencial del alumnado (…), en la última década, se ha ido implantando en la administración educativa la necesidad de incorporar una cultura de la evaluación, tanto en las instituciones públicas como en las privadas, con la intención de que favorezca una revisión general del sistema educativo universitario (...), este se ha convertido en un tema clave de la política educativa universitaria" (p. 51-52).

Ahora bien, como hemos bosquejado ya, nos identificamos con perspectivas como la de García Sampedro (2013) cuando propone que "las competencias universitarias promuevan desempeños integrados, complejos, abiertos a la combinación creativa y a la búsqueda de soluciones nuevas a partir de la epistemología (constructivista) en la que se inscriben. En consecuencia, un estudiante universitario competente no sólo sabrá actuar o responder a una situación, sino que sabrá por qué da esa respuesta o actúa de ese modo y no de otro, y podrá anticipar las consecuencias de su desempeño" (p. 31). Propuesta que conecta con un enfoque reflexivo (Schön, 1992, 1998) al que nos hemos referido ya también y que ha tenido, y tiene, notable eco en el ámbito de la formación del profesorado.

Nuestra Tesis cabe inscribirla en el contexto de la necesidad de contar con datos en nuestro contexto sobre el desarrollo de las competencias de futuras maestras y futuros maestros y, más en concreto, de Educación Infantil. En nuestro caso recogiendo la perspectiva de estos futuros docentes al terminar su formación, una cuestión que nos parece clave para mejorar la calidad de la formación universitaria y comprender mejor qué suponen los cambios que han acontecido en los últimos años, qué aportaciones ha hecho la universidad en la formación competencial.

3.2. LA FORMACIÒN DE MAESTRAS Y MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD: NECESIDAD DE DIAGNÓSTICOS DE LA SITUACIÓN

Como hemos comentado, las reformas de la formación en la universidad en nuestro país en los últimos años han supuesto la integración de las competencias en los discursos y currículos formativos y se hace notar su uso en los espacios de debate en el ámbito académico, creemos que en mayor medida entre el profesorado universitario que entre otros agentes formadores (como los tutores de los centros de prácticas), o el alumnado que se está formando para la docencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En todo caso, queremos subrayar el hecho de que la calidad de una determinada propuesta formativa se demuestra cuando promueve aquello que expresa pretende conseguir, y realiza procesos de evaluación acordes con estos propósitos, lo que permitirá conocer la integración efectiva de las competencias a la que aludimos en la formación de los universitarios en general, y del profesorado de Educación Infantil en particular y, aún más en concreto en este estudio, de tres centros formativos de dos universidades gallegas en un determinado momento y recogiendo la voz del alumnado.

Esta propuesta, por tanto, está pensada para aportar datos para una realidad a partir de la visión de unos estudiantes en su inmensa mayoría de origen gallego y que, de lograr convertirse en docentes de Educación Infantil van, mayoritariamente, a desarrollar su actuación profesional en el contexto gallego si nos atenemos a lo que ha sucedido en el sistema educativo de Galicia hasta el momento presente.

Por otra parte, los datos que se puedan aportar con la participación de implicados en los procesos formativos, entendemos que potencian el reconocimiento y el análisis de las prácticas de los agentes implicados en la formación, algo que nos parece relevante para el cambio y la mejora en el ámbito educativo como han venido demostrando numerosas investigaciones sobre este asunto como las realizadas por Michael Fullan y Andy Hargreaves. La voz del alumnado ha de ser convenientemente recogida como han defendido desde hace tiempo autores que impulsan el movimiento que, tanto desde el punto de vista más teórico, como desde la investigación empírica, apoyan la recogida de las opiniones, saberes y valores de los estudiantes, la perspectiva del alumnado, aparte de otras "miradas", para comprender los fenómenos educativos (véase, por ejemplo: Del Rincón y González Geraldo, 2010; Flutter y Rudduck, 2004; Thomson y Gunter, 2006) y, en particular, la comprensión fundamentada de lo que acontece en los centros universitarios de formación de docentes.

Creemos que el proceso de convergencia, el EEES ha propiciado una mayor atención a la voz del alumnado (varios de los ejemplos de investigaciones propiciadas por organismos oficiales que citamos en este capítulo son muestra de esta tendencia: proyecto Tuning, Proyecto REFLEX, etc.), además de estudios de diversos autores como los que citamos en este mismo texto y que recogen la voz de estudiantes que están finalizando sus estudios

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La línea de investigación en torno a la contribución de la universidad al desarrollo de las competencias tiene ya cierto recorrido en el marco del Espacio Europeo de

Educación Superior y nuestro trabajo, aunque presentado ahora como Tesis Doctoral, fue de los primeros en el marco de iniciativas en las que nos implicamos para recoger información de las primeras promociones de nuevos graduados, tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo (sobre este último véanse, entre otros: Abal Alonso, 2013ª y b; Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2017; Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015a, b, c, d, e; Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2017). La orientación cualitativa en la que hemos participado explora la identificación de las vías y procesos por las que los futuros docentes indican qué aprenden para trabajar como profesores, y cómo desarrollan su conocimiento profesional y competencial, en especial en los escenarios de realización de las prácticas en centros escolares, y las fuentes de conocimiento y configuración de sus concepciones para realizar tareas profesionales, en definitiva, cómo construyen una perspectiva de la enseñanza y cómo van configurando una determinada identidad profesional.

Tanto en un enfoque como en el otro, los datos se refieren, fundamentalmente, a la percepción de los futuros docentes, una orientación de investigación que, en el contexto gallego, ya habían iniciado, en relación con currículos formativos de maestros, investigadores como Eduardo Fuentes, Mercedes González y Manuela Raposo quienes indagaron sobre el desarrollo de competencias en el marco de planes de estudio anteriores al vigente en las universidades gallegas (véanse, por ejemplo investigaciones de corte cuantitativo en: Fuentes Abeledo, González Sanmamed y Raposo Rivas, 2008a y b; Raposo Rivas, Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 2006), desde un enfoque similar al nuestro, es decir, centrándose, fundamentalmente, en recoger la percepción de los egresados acerca de cuál ha sido su grado de desarrollo de competencias.

Los estudios desarrollados por estos últimos investigadores han resultado de ayuda en esta investigación para, por una parte, tomar más conciencia de la importancia de aportar datos que permitiesen comprender qué está ocurriendo en la puesta en práctica de programas de formación y, por otra, tener en cuenta que, si se pretende establecer comparaciones en relación con el desarrollo de competencias de futuros maestros de diferentes centros universitarios formadores de docentes en una misma universidad o de diferentes universidades, procede crear un marco competencial común que integre aquellas competencias que están establecidas en la normativa compartida, e incorporar algunas otras coherentes con la perspectiva que se defienda sobre la formación y el enfoque de competencias en el contexto de la reforma que impulsó Bolonia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Más allá de Galicia se han desarrollado investigaciones con objetivos que, en parte, se relacionan con los que se abordan en nuestro estudio pero referidos a titulaciones varias y que también, como los trabajos de Fuentes Abeledo, González Sanmamed y Raposo Rivas antes citados -en este último caso sobre la formación de maestros en exclusiva-, recogen información relativa a la contribución de la universidad a la formación de sus titulados en el marco de planes de estudios previos a la implantación de currículos inscritos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por ejemplo, estudios que prestan atención a las competencias percibidas como más valiosas para el ejercicio profesional, y en la aportación de los estudios universitarios a su desarrollo, entre otras cuestiones.

En el contexto español, el Informe REFLEX (ANECA, 2008) que recogió durante el curso 2004-05 la percepción de los estudiantes europeos que terminaron los estudios universitarios en el curso 1999-2000, o el Informe "Universidad y trabajo en Cataluña" (AQU, 2014) que recoge datos con la opinión de titulados de universidades catalanas al terminar sus estudios en el curso 2009-2010 centrándose en la distancia entre la formación que recibieron y las competencias más valiosas para el ejercicio profesional. Otro ejemplo, es el Informe PROFLEX (Mora, Carot y Conchado, 2009) que recoge, durante el curso 2007-2008 la percepción de estudiantes latinoamericanos que terminaron sus estudios universitarios en el curso 2002-2003.

Estas investigaciones, aportan datos de la percepción de licenciados que todavía no se hallaban inscritos en el Espacio Europeo de Educación Superior en el momento de la recogida de los mismos y, en general, desvelan la distancia existente entre las prácticas vigentes en la universidad y cómo el alumnado universitario percibe que las mismas potencian el desarrollo de las competencias.

Otros estudios más recientes en los que se recogieron datos a través de cuestionarios de las primeras promociones de egresados de los grados instaurados en el marco de la reforma de Bolonia apuntaron conclusiones preocupantes. Por ejemplo, entre las conclusiones del proyecto "El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados" (proyecto I+D con referencia EDU2012-32766) financiado por el ministerio de Economía y Competitividad) y que se centró en las titulaciones de Educación Primaria (inscrita, por tanto en Facultades de Educación, o con otras denominaciones como Facultad de Formación del Profesorado), Farmacia, Ingeniería Electrónica Industrial y

USC DE COMPOSTELA

Automática e Ingeniería Informática de siete universidades del Estado español, destacamos las que sintetizan Pons e Iranzo (2016): "… la distancia que hay entre las competencias que los egresados perciben como relevantes para su futuro profesional, es decir, aquellas para las que su paso por la Universidad debería contribuir a través de determinadas prácticas metodológicas y evaluativas y lo que realmente los graduados perciben haber consolidado tras su paso por la Universidad" (p. 48). Cabe destacar también, en relación con esta conclusión, otra que recogen los mismos autores al referirse a que "pese al cambio metodológico que pretendía fomentar el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) los estudiantes opinan que la lección magistral sigue siendo la estrategia metodológica más utilizada y los exámenes la estrategia evaluativa más comúnmente aplicada" (p. 47), además de señalar que, estas estrategias no son relevantes para el desarrollo de las competencias y que, sin embargo, son los estudios de caso, el trabajo por proyectos y el trabajo en equipo las que permitirían una más adecuada adquisición de las mismas.

Nuestro estudio empírico pretende "dar voz" a los estudiantes a punto de finalizar sus estudios de Grado de Maestra/o en Educación Infantil en tres centros formativos de dos universidades gallegas y, desde el primer momento, contar así con sus aportaciones para la labor de los diseñadores de la formación y los formadores en un contexto concreto, como así ha sido, en algunos casos de forma muy intensa, como queda recogido en algunas de las propuestas curriculares en las que hemos participado en estos últimos años en colaboración con los directores de esta investigación en forma de materiales curriculares y también en algunas publicaciones con resultados de investigación (véase por ejemplo: Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a y b; Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2019). Como exponemos en este último trabajo (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril (2019) centrado en varias de las competencias ligadas al ámbito de la atención a la diversidad y a la competencia intercultural: "A la luz de los resultados y también como una implicación más en relación con la formación inicial del profesorado, estimamos fundamental trabajar a fondo para que los estudiantes de maestro de Educación Infantil adquieran un buen estilo comunicativo que facilite el desarrollo adecuado de los niños y niñas con especial atención a aquellos que, como muchos inmigrantes, proceden de culturas diferentes a la del alumnado autóctono, de forma que se sientan comprendidos, acogidos y puedan establecer sólidos lazos afectivos en el ámbito del aula que faciliten el intercambio social, el aprendizaje lingüístico y su desarrollo integral como personas" (p.

137). Y, como hemos apuntado, en coherencia con dichas conclusiones se han ido estableciendo cambios curriculares, algunos de los cuales comentamos en el mismo texto citado anteriormente y que reproducimos como ejemplo de lo que venimos comentando respecto a la relación entre investigación-formación-acción: "Señalemos por otra parte que, como formadores de futuros docentes de Educación Infantil, estamos comprometidos en la actualidad con la introducción de cambios que propicien una mejora en la línea de lo apuntado anteriormente puesto que esta aportación forma parte de un estudio amplio que pretende ligar investigación, acción y formación. Por ejemplo, en materias del área de Didáctica y Organización Escolar usamos estrategias como la enseñanza con casos, el trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo y los análisis autobiográficos introduciendo elementos que permitan analizar situaciones recogidas en la realidad de las aulas y de los centros que permitan desarrollar competencias en una línea de inclusión y educación intercultural" (p. 137).

Asumimos, pues, que el enfoque por competencias exigió un cambio en la forma de concebir la enseñanza en la universidad pero también que, como afirmaron Quijano, Ocaña y Toribio (2013) en un trabajo sobre el grado de adquisición de componentes específicos de la competencia científica en alumnos del grado de maestro, "sin embargo, para que este avance hacia la profesionalización genere cambios efectivos en el estudiante, es necesario que quienes tienen la función de formar adquieran y conceptualicen qué supone esta nueva dimensión en la formación, conociendo, en primer lugar, a qué nos referimos cuando hablamos de competencias, cuál es su morfología y cómo desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr que los estudiantes vayan siendo competentes (p.202).

En esta investigación de Tesis Doctoral, como hemos comentado ya en trabajos publicados presentando algunos datos de la misma (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2019a y b; Muñoz Carril, Abal Alonso y Fuentes Abeledo, 2019a y b; Fuentes Abeledo, Abal Alonso y Muñoz Carril, 2017a y b, 2019 y 2020) asumimos que el desempeño competente como profesor de Educación Infantil, no sólo depende del nivel de competencia adquirido, sino de la autoevaluación de competencia que cada docente haga de sí mismo. Sentirse seguro en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego para afrontar las tareas y sentirse competente, como han desvelado varias investigaciones, resulta en muchas ocasiones un factor muy relevante de competencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como han señalado Novick, Cauce y Grove (1996) la autopercepción de competencia profesional se refiere a cómo el maestro, o futuro maestro, interpreta su capacidad de desempeño. Por otra parte, Faria (2008) nos recuerda que: "las concepciones personales de competencia parecen ser determinantes esenciales en la consecución de objetivos orientados a la maestría, de un autoconcepto positivo y de la realización mejorada" (p. 8). Consideramos que autoevaluación, autosatisfacción o insatisfacción, sentimiento de competencia y posibilidades de mejora están íntimamente relacionados. Lo que cada futuro docente piensa sobre sí mismo desempeña un papel importante en su realización personal y profesional.

La autopercepción de la competencia profesional en la docencia es de gran trascendencia como han destacado autores como Hargreaves (1998). La confianza en la capacidad para resolver problemas, el desarrollo del sentido de la eficacia son rasgos destacados para crecer profesionalmente en el entorno actual, y fortalecerse para abordar los retos y desafíos en un mundo cambiante (y que hemos analizado en páginas anteriores, sobre todo en el capítulo I) dando lo mejor de uno mismo, ofreciendo una respuesta adecuada ante los factores estresantes y de riesgo y recuperándose ante situaciones adversas (Day, 2019), condiciones inciertas y difíciles que la pandemia no ha hecho más que acrecentar. Sentirse seguro en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego para afrontar las tareas y sentirse competente, como han desvelado varias investigaciones, resulta en muchas ocasiones un factor muy relevante de competencia. Investigaciones más recientes sobre la relación entre creencia de eficacia docente y las consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas adaptativas, también referidas a profesores en formación inicial, apuntan en la misma línea al destacar las consecuencias de una alta creencia de eficacia docente en los aspectos citados (Clark y Newberry, 2019; Zee y Koomen, 2016).

Lo que cada futuro docente piensa sobre sí mismo desempeña un papel importante en su realización personal y profesional. Necesitamos formar docentes que se sientan con un mínimo de confianza en sus competencias para que en el momento en que comiencen su andadura como profesionales, se muestren abiertos a evaluarse, a reflexionar en profundidad sobre su quehacer y a seguir mejorando en las diferentes competencias profesionales. Por otra parte, investigaciones recientes sobre buenas escuelas (véanse referencias en relación con el desarrollo profesional en Day, 2019), hacen mucho hincapié en la importancia del "capital social", un concepto que se relaciona con el nivel de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

confianza entre los miembros de la organización (y que entendemos se facilita con la confianza en las posibilidades y capacidades de uno mismo) que se apoyan, intercambian conocimientos y recursos para afrontar el funcionamiento y los problemas del centro y establecen vínculos. Day (2019) afirma que "la inversión en capital social puede ser responsable, por ejemplo, de altos niveles de autoeficacia" (p. 200). Los futuros docentes han de construir una buena base en su formación inicial para comprender las complejidades del desempeño de las diferentes funciones profesionales.

Si bien los datos que presentaremos en el estudio empírico son de hace unos años, estimamos que el debate sobre el desarrollo de las competencias y otros muchos elementos implicados en los análisis y en las conclusiones presentadas son pertinentes, y más si tenemos en cuenta que dichos datos, como hemos apuntado ya, han dado pie en este tiempo trascurrido a ciertos cambios, tanto en nuestro planteamiento y práctica curricular como en algunas decisiones colectivas en la Universidad de Santiago de Compostela.

Cuando iniciamos este estudio tuvimos muy en cuenta posturas como la tomada por el Consejo de la Unión Europea (2014), quien, consciente de la importancia crucial del profesorado para la mejora de la educación, adoptaba acuerdos en aquellas fechas sobre su formación, entre ellos que la formación inicial ha de proporcionar las competencias básicas necesarias para una educación de calidad, y la necesidad de contar con estudios para profundizar en el conocimiento de los procesos y resultados de la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil en el contexto español – gallego, más en concreto- tras la implantación de los cambios propiciados por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la finalización de los estudios de las primeras promociones de Grado. Y hacerlo, explorando cuál es la perspectiva de los propios aprendices de maestros analizando qué está ocurriendo con el desarrollo de sus concepciones, conocimiento y competencias, recogiendo su voz a través de múltiples estrategias, con confluencia de enfoques cualitativos y cuantitativos. Una línea de investigación sobre formación inicial del profesorado de Educación Infantil en auge en el contexto internacional (véase, por ejemplo: Lillvist, Sandberg, Sheridan y Williams, 2014). Diversas instancias supranacionales europeas han seguido insistiendo, más recientemente, en la necesidad de llevar a cabo investigaciones acerca del desarrollo de las competencias de los maestros como un elemento central para la mejora de la calidad de las escuelas (Comisión Europea, 2019) y, específicamente en Educación Infantil, se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

destaca de nuevo la necesidad de realizar investigaciones de orientación evaluativa sobre múltiples ámbitos para mejorar la calidad (Arrillaga y Martínez López, 2020).

En el estudio empírico de esta Tesis Doctoral, sobre el que nos extendemos en la segunda parte del trabajo, ofrecemos datos de interés desde el enfoque cuantitativo que, por otra parte, se complementan con otros trabajos ya publicados de orientación cualitativa, algunos de los cuales ya hemos referenciado anteriormente. Como apuntaban Villa, Campo, Arranz y Villa (2015): "Actualmente existen varias guías para el cambio en los distintos sistemas universitarios, como la introducción de nuevos grados, cambio en los criterios de financiación, regulación o competición (Bleiklie y Kogan, 2007, p. 480). Queda ahora conocer en profundidad de qué manera se está llevando a cabo esta implantación, sus ritmos y los desafíos que plantea en las distintas áreas de la estructura universitaria" (p. 245).

3.3. COMPETENCIAS Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

En otro apartado anterior nos hemos referido a la noción de competencia, y hemos visto también diversas maneras de integrarlas en los currículos universitarios, apostando por una visión como la apuntada por autores como Fuentes Abeledo (2009a), o Cano (2015), es decir la que se refiere a la integración de conocimientos y recursos de diversa índole para la realización de ejecuciones cuidando de la atención al contexto concreto, y que conlleva un aprendizaje continuo y una actuación autónoma y "con profesionalidad". Una noción de competencia que, como hemos visto más arriba tiene notables coincidencias con los planteamientos de otros autores como Tardif (2006) o Le Boterf (2002), es decir, el conjunto de recursos (tanto internos como externos) que el profesional moviliza y combina para ofrecer una respuesta adecuada a la situación a la que se enfrenta en un contexto específico, es decir, auténtico, en el terreno de la acción.

En todo caso, la reflexión de Gimeno Sacristán (1993) resulta pertinente: "la competencia docente no es tanto una técnica compuesta por una serie de destrezas asentadas en conocimientos concretos y transmitidas a través de la experiencia, como tampoco es puro descubrimiento personal, aunque algo de ello se da en la realidad. El profesor no es un técnico improvisador, sino un profesional que puede utilizar su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

conocimiento pedagógico y su experiencia para desenvolverse en contextos pedagógicos prácticos preexistentes" (p. 68).

No queremos terminar la presentación de este marco teórico de nuestro estudio sin hacer referencia al concepto de profesionalización, entendida como la interrelación de dos dinámicas -la profesionalidad y el profesionalismo-, en relación con la formación del profesorado, y en particular con la formación inicial, y la postura que hemos venido manteniendo sobre el enfoque por competencias, desde la asunción de que no pocos profesores, bien es cierto que estimamos en mucha mayor medida en ambientes docentes de Secundaria y de la Universidad que entre el profesorado de Infantil y Primaria, pero también una parte de la sociedad, no valora positivamente el énfasis puesto en el desarrollo de competencias profesionales específicas para afrontar el desempeño docente, o incluso cree que no son necesarias para trabajar en la enseñanza.

Las críticas, a veces muy duras, provienen de distintos frentes ideológicos (un análisis amplio nos lo ofrece Trilla, 2018) y, en concreto, en relación con el discurso acerca de las competencias podemos encontrar declaraciones como las de Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández (2018), cuando en su análisis de lo que denominan "concepción mercantilista de la educación", afirman que el nervio fundamental del proyecto que, según estos autores, impulsan instituciones como la OCDE, la Comisión Europea o el Banco Mundial con la cobertura de la UNESCO, se encuentra "en la imposición del ´modelo educativo basado en competencias´" (pp. 23-24) para "poner la educación exclusivamente al servicio de las necesidades del capital" (p. 23). Desde esta perspectiva, iniciativas como el programa TALIS centrado en el profesorado, estarían al servicio último de averiguar si "los profesores adaptan convenientemente su actividad docente a las necesidades del mercado" (p. 102).

Hemos de reconocer que las reformas educativas afectan a la profesión docente, a los procesos de profesionalización y, en mayor o menor medida, a las políticas de formación del profesorado, pero no consideramos que todo pueda explicarse bajo la "lógica del mercado" en la perspectiva que han apuntado Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández (2018), puesto que, cuando menos, hay que incorporar otros elementos para la comprensión de lo que acontece. Cabe reconocer, sin embargo, que reformas como la que estamos a comentar en este capítulo (la "reforma de Bolonia", en expresión que se ha popularizado) ha tenido, y tiene, notables críticas, algunas en la línea de la apuntada en el párrafo anterior.

USC DE COMPOSTELA

En el ámbito de la educación, queremos destacar tres medios por los que las instituciones responden a los desafíos: la formación inicial, la formación en ejercicio y la transformación de la organización y de su dinámica de funcionamiento. En nuestro caso, nos interesa centrarnos en el primero de los tres medios citados y en relación con los docentes.

El término profesionalización, en el ámbito de la formación de los enseñantes, es calificado por Lang (1999) como "ambiguo", y según este mismo autor, remite en principio a modalidades de formación determinadas, desde la perspectiva de que profesionalizar implica aproximar la formación lo más posible a las realidades de las escuelas y del ejercicio profesional de los prácticos, o a un modelo de profesionalidad específico privilegiando unos u otros enfoques sea desde modelos más técnicos, más clínicos o más críticos, a los que nos hemos referido en un capítulo anterior.

Para Lang (1999), siguiendo en buena parte los análisis de Bourdoncle (1991, 1993) cabe referirse a "profesionalidad" en relación con la idea de desarrollo profesional, es decir, a los procesos de construcción y profundización en competencias y saberes necesarios en la práctica de un oficio, y desde la perspectiva de que existen un "saber" y un "saber hacer" propios al ejercicio profesional del que se trate y que los saberes o conocimientos son "transmisibles".

En palabras de Gimeno Sacristán (1993), la profesionalidad puede entenderse como "la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor" (p. 54). De todas formas, el mismo Gimeno (1993) recordaba hace años que, desde el punto de vista sociológico, el caso de la profesión de enseñante suele clasificarse como "semiprofesión" al comparar su ocupación con otras profesiones liberales clásicas. Esta afirmación nos remite también al segundo sentido del término "profesionalización", es decir, no a la práctica profesional, sino al lugar del grupo profesional en la división social del trabajo y, por tanto, a la reivindicación-negociación de un estatus social y, entre otras cuestiones, a las estrategias colectivas de transformación de la actividad en profesión, de convertir recursos peculiares (competencias y conocimientos o saberes específicos) en beneficios sociales y económicos, de desarrollar procesos para que un grupo adquiera una posición social deseable.

USC DE COMPOSTELA

La profesionalidad se relaciona, pues, con un proceso de trabajo, en términos de Habermas, a la articulación de una actividad instrumental y una elección racional, mientras que el profesionalismo remite a la esfera de la lógica comunicacional, a una interacción mediada por símbolos, configurada por normas que designan un cuadro de expectativas de comportamiento recíprocos y que deben estar reconocidas por los sujetos implicados, una interacción que se manifiesta bajo la forma de relaciones jurídicas codificadas, con institucionalización de reconocimiento recíproco permitiendo definir un estatuto de la persona.

De todas formas, Lang (1999), comenta que "la esfera comunicacional va más allá el dominio jurídico, englobando relaciones de dependencia política, estructurando las relaciones de poder, organizando los sistemas de legitimidad" (p. 30). Para este mismo autor: "las profesiones se benefician de una autonomía reconocida deliberadamente, que comprende el ´derecho exclusivo del decidor que está autorizado a realizar el trabajo y cómo éste debe ser", es decir "se trata de una autonomía de derecho, legitimado y organizado" (p. 38).

En general, se ha señalado, respecto a la profesión docente, que determinados progresos, como los ligados a las nuevas tecnologías en el marco de la sociedad de la información, han favorecido la desprofesionalización del profesorado. Por ejemplo, hace tiempo que surgen discursos denunciando la progresiva desprofesionalización docente en el contexto de una sociedad del aprendizaje en el que las fuentes de influencia educativa sobre las nuevas generaciones son muy diversas (internet, la televisión, por ejemplo), surgiendo muchos competidores a la escuela y al profesorado.

Las dinámicas de las últimas décadas han ido reconfigurando los roles del aprendiz y del enseñante (del experto). Los docentes sienten pérdida de control interno, además de la disminución de su capacidad para tomar decisiones con autonomía, preocupándose por analizar y diseñar propuestas que puedan disminuir el impacto educativo de los nuevos poderes e influencias sobre su alumnado. Como afirmaba Gimeno (1993): "el concepto de profesionalidad docente está en constante definición y es imposible discutirlo sin referencia al momento histórico concreto, a la realidad precisa del sistema escolar en el que tiene que actuar y a la evolución del conocimiento que técnicamente pretende legitimarla" (p. 54).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El discurso acerca de la progresiva pérdida de control del profesorado conecta, a nuestro entender, con los planteamientos de Ball (2003) quien se refiere, desde hace años,

a los mecanismos acordes con tecnologías políticas de reforma educativa que conducen al cambio de las subjetividades, de las identidades y de los valores, y a su repercusión en la configuración de la identidad profesional del docente y en su formación.

La línea de pensamiento de Ball (2003) incorpora tanto al mercado, como al gerencialismo y a la performatividad en la línea de esas tecnologías de reforma educativa que han ido ganando presencia en este campo y que cuestionan tanto la autenticidad de los profesores como su colegialidad, acosados por una cultura de la performatividad competitiva provocando emociones de inseguridad ontológica, de incerteza, de culpa y preguntas que llegan a ser obsesivas en algunos casos: ¿lo estaré haciendo bien?; ¿es esto lo que quieren que haga?; ¿estaré a trabajar lo suficiente?; ¿lo que hago, lo hago en el sentido adecuado?. Para este autor, en un contexto de presiones e inseguridades, de impulso de lógicas burocráticas y gerencialistas, el profesorado tiende a competir entre sí, anteponiéndose el espectáculo y la opacidad, a la autenticidad y la transparencia para asegurar la supervivencia profesional e institucional.

En simultáneo, cabe detenerse, con discursos más recientes en torno a la profesionalización. Marcelo y Vaillant (2009), por ejemplo, se refieren al concepto de "profesionalismo" (junto al de "profesionalización"), entendido como "la capacidad de los individuos y de las instituciones para desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los beneficiarios del cambio, en un ambiente de colaboración" (p. 40). Se trata del "profesionalismo extendido", en expresión de Hargreaves y Goodson (1996) que, en opinión de estos autores, conlleva un aumento de las funciones y tareas a realizar por los docentes (trabajo en equipo, tareas de mentorazgo en formación inicial y continua, participación en actividades de formación en la escuela, etc.).

Por tanto detectamos que, mientras surgen movimientos de re-profesionalización de los docentes ampliando las funciones y tareas, destacando entre ellas el impulso de la planificación colaborativa y del trabajo en equipo para diversas tareas de docencia, asesoramiento entre compañeros e investigación-acción, se presiona a los profesores para que compitan entre ellos y se generan ambientes de inseguridad que favorecen "fantasías escenificadas", en expresión de Ball (2003), para ser vistas y evaluadas y que se alejan de la visión que hemos defendido a lo largo de los capítulos anteriores en defensa de una formación y desarrollo profesional del profesorado en general, y de los docentes de Educación Infantil en particular, que favorezca un pensamiento reflexivo y crítico en la acción docente, apostando por una identidad profesional que realce la dimensión humana

USC DE COMPOSTELA

y ética de la profesión y una comprensión ética, política, teórica y metodológica para el trabajo con los alumnos más jóvenes del sistema educativo, por tanto con fuerte compromiso con los contextos educativos y la acción pedagógica concreta, desarrollando competencias en las cuatro dimensiones de desarrollo profesional docente, en relación con las diferentes funciones y tareas, alrededor de las que, a nuestro entender, ha de articularse el conjunto de competencias profesionales (docente, tutorial, institucional y personal), sin dejarse arrastrar de forma acrítica por lógicas burocráticas que pretenden prescribir y controlar las tareas de los docentes.

Para Day, Elliot y Kington (2005), a la luz de las investigaciones que han realizado, los docentes se motivan sobre todo pensando en "dejar huella" en el alumnado y ello depende, fundamentalmente, de su "tacto pedagógico", del conocimiento y comprensión profunda de las complejas situaciones de la acción pedagógica y de su inteligencia emocional. Si pensamos en la etapa de Educación Infantil estas características aún nos parecen más sobresalientes, y si nos centramos en el trabajo con los más pequeños, con los bebés, aún en mayor grado desde la perspectiva que defendemos, es decir, consideramos que el cuidar y el educar se realizan en un gesto indisociable de atención integral como han defendido autores como Nunes, Corsino y Didonet (2011) cuando argumentan que cuidando se educa, y educando se cuida, es decir, considerar el cuidar y el educar como dos vertientes de un mismo proceso, como apuntan también Ferreira Martins, Martins Filho y Ferreira (2015) ilustrando su perspectiva con ejemplos referidos al desarrollo la competencia de escuchar el lloro de los bebés desde la consideración de éste como un medio de comunicación de los más pequeños, y como un elemento importante de identidad profesional "representando momentos de gran desafío a las profesoras, exigiéndoles una mirada sensible para esa manifestación de los sentimientos" (p. 104), y necesidades, en el ejercicio indisociable de cuidar y educar con perspectiva profesional. Una perspectiva que, desde nuestro punto de vista, ha de ser abordada en la formación inicial atendiendo a cuatro dimensiones a las que ya hemos hecho referencia y que se interligan en la construcción de las identidades profesionales como ha defendido Nóvoa (1992), en su caso estimando que la formación de profesores ha de tener en cuenta la dimensión profesional (producir la profesión docente por medio de los saberes de experiencia y de los saberes de la educación y de la pedagogía), la organizacional (producir la escuela como un ambiente educativo en el cual el trabajo y la formación forman parte del mismo proceso) y la personal (produciendo la vida del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

profesor articulando los procesos de autoformación y el intercambio de experiencias y saberes docentes).

Un proceso identitatario que, en opinión de Nóvoa (1992), pasa también por "la capacidad de ejercer con autonomía nuestra actividad, por el sentimiento de que controlamos nuestro trabajo. La manera en que cada uno de nosotros enseña está directamente dependiente de aquello que somos como persona cuando ejercemos la enseñanza (…) Aquí estamos. Nosotros y la profesión. Y las opciones que cada uno de nosotros tiene de ejercer como profesor, se cruzan con nuestra manera de ser, con nuestra manera de enseñar y revelan en nuestra manera de enseñar nuestra manera de ser" (p. 17).

Como expresa Díez Navarro (2017), reconocida profesora de Educación Infantil, autora de varios libros en los que incorpora saberes o conocimientos extraídos en buena parte de su propia experiencia profesional: "… dependiendo de cómo seamos, así llevaremos a cabo nuestra práctica. Los maestros nos dejamos ver cuando organizamos, cuando observamos, cuando hablamos, cuando evaluamos, cuando reñimos, cuando enseñamos, cuando aprendemos, cuando estamos con los padres de nuestros alumnos, cuando estamos con otros maestros. Hablamos de nosotros mismos, con lo que hacemos y con lo que dejamos de hacer. Con nuestros gestos, con los textos que utilizamos en el aula, con la forma de distribuir los espacios, con las fotos que hacemos, con los libros que leemos, con nuestra manera de poner las normas, de ordenar, de vigilar el patio y, en fin, con nuestro modo de estar en la escuela. El nuestro es un oficio de subjetividades (…) Porque se puede ser maestro de muchas maneras, pero lo que no se puede ser es maestro sin implicarse, sin mostrarse, sin desearse contagiar, ´sin ser´. Es decir, sin vivir la relación educativa como lo que es fundamentalmente: una relación entre personas" (p. 31).

Nóvoa (1995) alude a una cuestión que estimamos fundamental en relación al tema de la profesionalización docente. Los análisis acerca de las diferencias entre una "semiprofesión" y una "profesión" destacan, entre otros elementos, la importancia del desarrollo de la "autonomía" profesional a la que ya nos hemos referido. Informes clásicos en relación con el profesorado suelen referirse a una semiprofesión cuando ésta posee un estatus menos legitimado que el de una profesión, por tanto, menor autonomía de los profesionales, al considerarse menos especializado el servicio que se ofrece y el nivel de experticia necesario para desarrollarlo, apuntándose, además, que la identidad profesional se debe más a la modalidad de empleo institucional que a la del ejercicio

USC DE COMPOSTELA

profesional en sí, como se exponía en un conocido Informe de la Asociación Nacional de las Facultades de Formación de profesores de EE.UU. del año 1976 ("Educating a Profession" -cit. en Rué, 2018, pp. 263-265-) y elaborado por una comisión de expertos presidida por Robert B. Howsan de la Universidad de Houston. La última de las características que hemos citado anteriormente de dicho Informe, cabe ponerla en relación con lo apuntado acerca del ejercicio del control burocrático y de la supervisión administrativa en aumento sobre el profesorado.

Por otra parte, en las semiprofesiones, como señalaba también el Informe "Educating a Profession", tanto el conocimiento, como el conjunto de conductas y habilidades (la cultura profesional, que se consideran necesarias para el desempeño profesional es menos reconocido y más borroso que en las profesiones, lo que influye, tradicionalmente, en una formación más corta y de menor especialización en relación a los conceptos, teorías y habilidades específicas.

Ahora bien, no pocos trabajos han hecho hincapié en la ausencia entre los profesionales de la enseñanza de un sólido cuerpo de conocimientos o saberes y habilidades validados, fundamentados y comunicables entre los docentes. El clásico trabajo de Lortie (1975) ya nos advertía de esta característica, y de cómo los docentes se servían mayormente de su propia experiencia personal y de las teorías populares para hacer frente a los retos de la profesión más que en conocimientos y habilidades sólidamente validados. Como expresó Jackson (1991) en un texto clásico: "La práctica de los propios profesores y profesoras es considerada en bastantes ocasiones como no importante, excesivamente monótona y mecánica; llega a ignorarse su valor como fuente de conocimiento profesional. Por tanto, este tipo de conocimiento de carácter práctico queda reducido en exclusiva a la esfera de lo privado, sin posibilidades de ser compartido con los compañeros y compañeras. La mayoría de las veces, esta desvalorización es fruto de admitir una separación entre el mundo de la teoría y de la práctica, de suponer que ésta es siempre una derivación de las teorías. Se legitima de esta forma una separación que implica también jerarquía, entre ´quienes conocen ´y ´quienes aplican´" (pp. 18.19).

La autonomía en un proceso de profesionalización, en opinión de Lang (1999), no sólo ha de considerar dimensiones como la práctica (la autonomía tecnológica, el ejercicio profesional propiamente dicho, conjunto de saberes y saber-hacer específicos, que no están normativizados desde el exterior, por otros grupos sociales o por saberes externos a la profesión), las condiciones organizacionales del trabajo, las económicas, sociales y

USC DE COMPOSTELA

políticas (esta última concerniendo también a la licencia, a un derecho particular y legítimo al ejercicio profesional), sino también al de los saberes o conocimientos propios de la profesión. Unos saberes -un término muy usado en el ámbito lingüístico francófono-, en opinión de Lang (1999) "resultado de un proceso de formalización y racionalización de un cierto número de saberes y saber-hacer prácticos" (p. 47).

En el campo de la formación de los docentes la sempiterna separación entre formación teórica y práctica no favorece la superación de rémoras para desarrollar un sentido pleno de la profesionalidad. Un aspecto que Nóvoa (1999, 2009) ha descrito con claridad, criticando además que, en general, en la educación "hay un exceso de discursos, redundantes y repetitivos, que se traduce en una pobreza de prácticas" (Nòvoa, 2009, p. 205).

Por su parte Rué (2018), centrándose en la formación profesional docente afirma que: "En la formación teórica, es muy probable que se dé una dispersión de contenidos entre las diversas materias, también es habitual que los formandos perciban una notable falta de acuerdo académico sobre postulados y conceptos básicos y que carezcan de los referentes necesarios para contrastarlos. Por otra parte, muchas aproximaciones teóricas se reciben sin que los aprendices acierten a comprender el sentido aplicado de lo propuesto. Las modalidades de enseñanza recibida y sus formas de evaluación también pueden ser contradictorias con el sentido que se les propone aprender a los futuros profesionales, dado el contexto institucional en el que se aprende la profesión es muy distinto de aquel donde se practicará lo aprendido. Adicionalmente, la evidencia intuitiva de las semejanzas entre la formación profesionalizadora y el ejercicio profesional hace que los futuros docentes no puedan ejercer ninguna distancia crítica entre ambas realidades. El resultado es una alta probabilidad de réplica, en el futuro contexto profesional, de la experiencia recibida y una baja probabilidad de desarrollo de los contenidos recientemente adquiridos" (Rué, 2018, p. 265).

Por otra parte, el mismo autor (Rué, 2018) hace hincapié en otro hecho relevante en el contexto español respecto a las dificultades para la elaboración de sentido pleno de la profesionalidad: el sistema de selección, marcadamente teórico, en el que prima el conocimiento formal sin prestar adecuada atención al dominio de las competencias profesionales, así como, en no pocas ocasiones, la inadecuación entre lo que recogen las leyes y/o los temarios de oposiciones y el conocimiento que emana de la investigación.

USC DE COMPOSTELA

Mecanismos como los que venimos comentando, dificultan o imposibilitan "la validación experta y pública del conjunto del conocimiento pedagógico" que "acabará siendo reducida a la categoría de opinión" (p. 266) y, por tanto, dificultando la profesionalización de la docencia. Las consecuencias negativas de todo ello son múltiples, entre otras, apunta Rué (2018), que el docente aprenderá que "cada cual tiene que ganarse el reconocimiento de plena profesionalidad en el puesto de trabajo a través del reconocimiento de los estudiantes, de sus familiares y de sus iguales, y a veces, al margen de las creencias establecidas" (p. 266).

Las cuestiones relativas al conocimiento, a los saberes para la enseñanza que han de poseer los profesionales de la docencia para reivindicar un estatus como profesionales tiene ya cierto recorrido. Desde que a finales de los años 80 determinadas reformas en la formación inicial del profesorado provocaron una reflexión respecto a la relación entre estatus profesional y saberes profesionales se desarrollaron investigaciones acerca de esos saberes y se produjeron iniciativas de formación docente bajo el principio de que la misma pasa por la movilización de varios tipos de saberes, analizándose cómo ello redundaba en la constitución de la identidad profesional y de la profesionalidad de los docentes. Gauthier (2006, p. 20) planteó cuestiones clave en relación con dos obstáculos de la pedagogía: la de un "oficio sin saberes" (que conlleva el desarrollo de la tarea docente con "ceguera conceptual", desde el supuesto de que enseñar consiste en transmitir conocimientos y de que es suficiente con conocer el contenido, tener talento, experiencia y cultura) y la de "saberes sin oficio" (en referencia a los saberes producidos en la universidad, en la academia, en general), considerando que en muchas ocasiones no aterrizan en la realidad del ejercicio de la docencia.

La profesionalización docente, desde la perspectiva de este último autor (Gauthier, 2006) implica combatir esos dos errores, apostando por un "oficio hecho de saberes", considerando la enseñanza como la movilización de varios saberes que se articulan entre sí y constituyen algo así como un repositorio que puede ser utilizado para dar respuesta a las situaciones específicas en el desarrollo de las tareas docentes.

Gauthier (2006) y otros investigadores han sugerido diversas tipologías de saberes o conocimientos de los docentes. El mismo Gauthier (2006) diferencia entre saberes disciplinares, curriculares, de las Ciencias de la Educación, de tradición pedagógica y de acción pedagógica. Para este investigador lo que denomina "saber de acción pedagógica" (que se refiere al saber de la experiencia que se vuelve público y "testado") constituye

USC DE COMPOSTELA

uno de los fundamentos de su identidad profesional. Como declara Damm (2015) en una buena síntesis del pensamiento de Gauthier (2006): "En ausencia de un saber de acción pedagógica válido, el profesor, para fundamentar sus gestos, continuará recurriendo a la experiencia, a la tradición, al buen sentido, en suma, continuará usando saberes que no solo pueden comportar limitaciones importantes, sino también no lo distinguen en nada, o en casi nada, del ciudadano común" (p. 107-108).

Partiendo del marco expuesto por Gauthier (2006) y de otras tipologías de saberes o conocimientos docentes presentadas más recientemente, como por ejemplo la ofrecida por Tardif (2004), cabe reflexionar sobre lo que este último autor denomina "epistemología de la práctica profesional" en la que el mismo Tardif (2004), considera que podemos englobar "los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes), es decir lo que muchas veces se ha llamado saber, saber-hacer y saber-ser" (p. 189), un saber docente que el mismo autor califica de "plural, estratégico y devaluado" (p. 27). Unos saberes docentes que Tardif (2004) comenta distinguiendo entre saberes "disciplinares" (referidos a los diferentes campos de conocimiento -ciencias biológicas, humanas, lenguaje, etc.) que son gestionados por la comunidad científica); saberes "curriculares" (que se concretan en programas escolares incorporando objetivos, contenidos, métodos…) que los docentes deben aprender y aplicar; saberes de formación profesional que, basados en la ciencia y en la erudición, son transmitidos a los profesores en los procesos formativos, integrando también los conocimientos pedagógicos, los métodos y técnicas de enseñanza -saber hacer- legitimados científicamente y trasmitidos en procesos formativos al profesorado; saberes "experienciales", ligados a las funciones de los docentes, prácticos, resultado del propio ejercicio de la actividad profesional del profesorado, se originan en la práctica cotidiana de la profesión y son validados por ella, y se incorporan a la experiencia individual y colectiva bajo la forma de ´habitus´ (disposiciones adquiridas en y por la práctica real) que se manifiestan a través de habilidades, de ´saber hacer´ y de ´saber ser´ personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano, "no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos (…), no están sistematizados en doctrinas o teorías" (p. 39), si bien "a través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, los saberes experienciales adquieren una cierta objetividad: las certezas subjetivas deben sistematizarse, a fin de transformarse en un discurso de experiencia, capaz de informar o de formar a otros docentes y de proporcionar

USC UNIVERSIDADE

una respuesta a sus problemas" (p. 41). Estos saberes son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente)" (p. 37).

En opinión de Tardif (2004), y en base a los datos de investigaciones en las que participa, "para los educadores, los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional son los fundamentos de su competencia. A partir de ellos, los profesores juzgan su formación anterior o a lo largo de la carrera. Igualmente les permite valorar la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o en los métodos. En fin, incluso a partir de los saberes experienciales, los docentes conciben los modelos de excelencia profesional dentro de su profesión" (Tardif, p. 37).

De todas formas, cabe destacar que Tardif (2004), también considera que "la experiencia provoca un efecto de recuperación crítica (retroalimentación) de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Filtra y selecciona otros saberes, permitiendo así que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven el saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación constituido por la práctica cotidiana (…) los saberes experienciales no son saberes como los demás; están formados, en cambio, por todos los demás, pero traducidos, ´pulidos´ y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia" (p. 41).

En opinión de Tardif (2004), que compartimos, la exteriorización de los saberes de la práctica cotidiana y de la experiencia vivida, puede favorecer "el reconocimiento por otros grupos productores de saberes y a imponerse, de ese modo, como productor de un saber derivado de su práctica y sobre el que podría reivindicar un control socialmente legítimo. Coincidimos con este mismo autor en que esa tarea es condición fundamental para la creación de una nueva profesionalidad docente y queremos destacarla especialmente en relación con el profesorado de Educación Infantil. El detallado estudio etnográfico de Salgueiro (1998) sobre "saber docente y práctica cotidiana" de una profesora de Educación Infantil concluye con unas reflexiones "que pueden ser extrapoladas a otras situaciones de la enseñanza" (p. 257) y cuyos ejes fundamentales considera "íntimamente relacionados, en el sentido de hacer una contribución al campo de la formación del profesorado" y que conectan con el discurso que hemos ido exponiendo (Salgueiro, 257-271):

1. Los docentes en su quehacer cotidiano producen un saber valioso.

USC DE COMPOSTELA

2. La práctica construida por los docentes en la cotidianidad escolar es histórica y social.
3. Las prácticas y saberes construidos por los enseñantes en la cotidianidad de su trabajo son el resultado de un proceso de reflexión realizado colectivamente en la escuela.
4. Las "condiciones materiales e institucionales" de las escuelas operan como posibilitadores o limitadores de la práctica docente.

Como expresa Díez Navarro (2017): "… entrar en relación educativa con un grupo de niños supone ponerse en juego desde lo más interno de nosotros mismos, y no solo como profesionales, sino también como personas, porque incluye implicarse y sentir las ganas de enseñar y de comunicar (…) Estar en contacto día tras día con niños pequeños y sus familias hará que nos sintamos envueltos en una diversidad de modos de ser y de actuar, pero a la vez que se nos despierten nuestras propias maneras, saberes y vivencias (…) trabajar compartiendo ideas, dudas o sentimientos con otros compañeros profesionales es una tarea útil, necesaria y agradable. Hace que se pueda ir a la escuela sintiéndose perteneciente a un grupo, proporciona seguridad ante los errores o las novedades y nos hace ser capaces de crear, organizar y cuidar la institución (…) Formarnos juntos, buscar un lenguaje común, aprender a analizar en grupo, reconocer el saber de otro y aportar el nuestro con humildad y deseo de avance son cuestiones posibles y no tan costosas de realizar si se pone un cierto empeño" (pp. 34-36).

Tardif (2004), como conclusión de sus investigaciones acerca de los saberes, la identidad y el trabajo en la línea del tiempo de los profesores, los saberes profesionales que sirven de base a la enseñanza, es decir "los fundamentos del saber enseñar, no se reducen a un ´sistema cognitivo´ que, como un ordenador, procese las informaciones a partir de un programa definido de antemano e independiente, tanto del contexto de la acción en la que se inserta como de su historia anterior. En realidad, los fundamentos de la enseñanza son, al mismo tiempo, existenciales, sociales y pragmáticos" (p 75). Y los considera "existenciales" en el sentido de que un maestro "no piensa sólo con la cabeza", sino "con la vida", con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de su experiencia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal" (p. 75); "sociales" porque "son plurales, procedentes de fuentes sociales diversas (familia, escuela, universidad) y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se adquieren en tiempos sociales diferentes", y "pragmáticos" pues "están íntimamente ligados tanto al trabajo como a la persona del trabajador" (Tardif, 2004, pp. 75-77).

Es preciso preguntarse cómo las universidades están abordando el tratamiento de los saberes o conocimientos docentes (sobre todo si se les reconoce, por ejemplo, a los maestros y a las maestras de Educación Infantil, como sujetos de conocimiento y cómo incorporar conocimientos de la profesión provenientes de ella misma), cómo se entienden en relación con el concepto de competencia en el caso de la formación del profesorado de Educación Infantil, y cómo se relacionan con la construcción de la identidad profesional (modo de ser, saber y hacer de los profesores de Educación Infantil) y, por tanto, de su profesionalidad.

Hace tiempo, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) advertían de la importancia de desarrollar el "pensamiento práctico" de los docentes (que en parte podemos asimilar a las competencias docentes desde la perspectiva que defendemos) cuando expresaban que: "Las teorías formales, los resultados de investigación científica que se ofrecen en los programas de formación del profesorado, poco o nada inciden en la formación del pensamiento práctico que provoquen y cuestionen vitalmente el sentido de alguno de sus componentes básicos (teorías, creencias, ideologías, perspectivas) o que puedan ser incorporadas como instrumentos de análisis de los problemas prácticos o de esquemas de proposición para la actuación concreta. La teoría tiene función irreemplazable en la formación del profesorado, pero sólo cuando puede ser utilizada por el alumnado como instrumento de investigación, como herramienta de análisis y de reflexión del pensamiento que se expresa en la actuación docente" (p. 61). En palabras de Gimeno Sacristán (1993): "… una opción formadora o una aceptación de la profesionalidad al margen del conocimiento sistematizado con capacidad develadora, que se pretenda justificar solo en la adquisición de destrezas prácticas, dejaría a la formación de profesores/as y a la profesión docente como pura reproducción de la práctica dominante" (pp. 74-75).

En la "reforma de Bolonia" y, más en concreto, de la formación del profesorado en el contexto de cambios propiciados por la Unión Europea -pero también por diversos organismos internacionales- se impuso el concepto de "competencias" como ya hemos comentado, pese a las críticas desde diversos frentes, algunas basadas en sus orígenes comportamentalistas, y de interpretaciones de orientación técnico instrumental, y a su encuadre en políticas de "cualificación de los recursos humanos, de capacidad de generar

USC DE COMPOSTELA

empleo y de formación a lo largo de toda la vida", como hace tiempo ya apuntara Nóvoa (2009).

A nuestro entender, el enfoque de competencias en la formación inicial del profesorado, desde la perspectiva que hemos venido manteniendo a lo largo del texto de esta Tesis, posibilita la conexión entre las dimensiones más profesionales y las más personales en la producción identitaria de los docentes, y en su profesionalización, en la línea de atender a los diferentes saberes citados, y acogiendo también aquello que defiende Nóvoa (2009), es decir, "una (pre)disposición que no es natural sino construida, en la definición pública de una posición con fuerte sentido cultural, en una profesionalidad docente que no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor" (p. 206).

Una profesionalidad que, sirviéndonos de la propuesta de Nóvoa (2009), consideramos que ha de prestar mucha atención al desarrollo del tacto pedagógico que incluye la capacidad de relación y de comunicación que tanto hemos destacado para los profesionales de la Educación Infantil, a la constitución de una cultura profesional que posibilite aprender con los compañeros de tarea, practicando el diálogo, el registro de las prácticas, su análisis e interpretación en procesos de investigación-acción colaborativa implicándose en procesos de trabajo en equipo, de planificación y construcción conjunta de proyectos educativos de escuela en las comunidades de práctica que van más allá de la propia escuela, practicando el compromiso social y la adquisición y comprensión del conocimiento.

Así pues, desde la perspectiva que defendemos y, como hemos apuntado al comienzo de este apartado, la profesionalización la concebimos como la interrelación de dos dinámicas complementarias en la línea de lo expuesto por Correa (2013) en el contexto de su análisis para aplicarlo a la formación inicial de docentes: la profesionalidad y el profesionalismo. Como expone el propio Correa (2013): "Estas dos dinámicas refieren al carácter individual y colectivo del desarrollo profesional ya que si bien la profesionalidad interpela a la responsabilidad del individuo en la adquisición de un ´equipamiento de recursos personales o internos (Le Boterf, 2002) susceptibles de permitirle responder con eficacia a las situaciones profesionales que él deberá asumir, no es menos cierto que también necesita de un colectivo como referente y como fuente de recursos externos disponibles para la realización de la acción profesional" (p. 28).

USC DE COMPOSTELA

En opinión de Correa (2013), que compartimos, la profesionalización es lo que ha llevado a distintos programas de formación inicial a prestar mucha más atención al medio profesional y a la realización de prácticas en el mismo, "pasando de una concepción de ´aplicación´ a una de ´formación´. Así las prácticas ya no son vistas sólo como lugar o espacio de aplicación de saberes aprendidos en contexto académico, teórico, sino como espacios de aprendizaje y manifestación de competencias" (p. 29).

Como hemos explicado al referirnos a los distintos modelos de profesor y de formación, un enfoque basado en el desarrollo de competencias profesionales, competencias objeto de esta Tesis Doctoral, se enmarca en la superación de una orientación meramente academicista en donde lo que prima son los saberes teóricos, adquiriendo, por tanto, el saber de experiencia mucho mayor relevancia que en otras propuestas.

El impulso a la profesionalización desde la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, desde nuestra perspectiva, se articula con un enfoque de desarrollo de competencias profesionales tal y como hemos expuesto a lo largo de las páginas anteriores.

Destacamos la importancia que en esta propuesta adquieren las prácticas en centros, bien interrelacionadas con el resto del programa formativo, tal y como hemos también defendido a lo largo de este discurso, en las producciones de materiales para el desarrollo de las diferentes materias en las que hemos participado como docentes en los últimos años en el programa formativo de la Universidad de Santiago de Compostela, con especial hincapié en el Prácticum, y en las investigaciones que hemos realizado, y que hemos ido citando a lo largo de todo este marco teórico, como una modesta aportación en un contexto muy concreto, con el objetivo de mejorar la formación de los futuros docentes de Educación Infantil y aportar elementos que puedan favorecer la superación de ciertas rémoras en la formación del profesorado que, en palabas de Nóvoa (1999, 2009), refiriéndose en general a la formación de docentes, al entender que se da, como ya hemos apuntado, un "exceso" de discursos y una "pobreza" de prácticas.

La "lógica profesional" ha de complementarse con la "lógica disciplinar" y favorecer, como defiende Tardif (2004), "el análisis de las prácticas, las tareas y los conocimientos de los maestros y profesores no universitarios" desarrollando "un enfoque reflexivo, teniendo en cuenta los condicionantes reales del trabajo docente y las estrategias utilizadas para eliminar esos condicionantes de la acción" (p. 178), además de

realizar un trabajo profundo relativo "a las creencias y expectativas, cognitivas, sociales y afectivas" a través de las cuales los futuros enseñantes reciben y procesan los distintos conocimientos teóricos e informaciones procedimentales en las instituciones de formación (Tardif, 2004, pp. 177-178). La generación de dispositivos que integren investigación, acción y formación, pertinentes para los maestros en formación y útiles para la práctica profesional de los docentes de esta etapa, nos resulta un objetivo imprescindible.

La propuesta que intentamos desarrollar en nuestro contexto la hemos sintetizado en una publicación que ha surgido del proceso de trabajo de esta Tesis Doctoral (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016), como una aportación para el desarrollo de la profesionalización en un enfoque por competencias en el marco de la "reforma de Bolonia", y articulada en torno a varios principios, que ya hemos citado en otros apartados de forma parcelada y que incorporamos ahora conjuntamente, como:

1. Formar a un profesional en el marco de un proyecto compartido coherente y estable.
2. Atender al futuro docente en todas sus dimensiones.

    a) Formar desde la esperanza, la confianza, el optimismo combativo y el interés en el desarrollo de cada futuro docente.

    b) Alimentar el gusto por la cultura y el conocimiento científico, la investigación y la innovación.

    d) Dar la palabra y trabajar sobre las emociones.

    e) Potenciar el compromiso de trabajo y la colaboración con los otros.
3. Apostar por la centralidad del Prácticum y las competencias en la formación docente.

    a) La necesidad de clarificar las relaciones entre la teoría y la práctica y de construir un modelo de trabajo que oriente las actividades a desarrollar y las funciones y tareas de los tutores.

    b) La definición, secuenciación y evaluación de las competencias profesionales.

La investigación que presentamos, cuyo estudio empírico se ofrece a continuación, pretendió, y pretende, servir como una base relevante para ir tomando decisiones de mejora en el proceso de implantación y desarrollo de las universidades objeto de estudio. Parte de los datos que presentaremos han sido usados por nuestro

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

equipo de investigación y docencia (Grupo de Investigación *Mestura* de la Universidad de Santiago de Compostela) para diversas tareas de planificación, desarrollo y evaluación en relación con materias de las que nos ocupamos, siempre teniendo como referente el desarrollo de las competencias en las diferentes dimensiones que hemos perfilado en el trabajo antes citado (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016). Dimensiones que abarcan, como también hemos apuntado ya, tanto el ámbito más personal (comprender, saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad), como docente (comprender la enseñanza, enseñar -planificar, actuar en la fase interactiva, evaluar, investigar y mejorar-), institucional (comprender la organización, planificar proyectos, actuar en procesos organizativos e investigar e innovar en la vida de la organización), la tutorial (comprender y actuar).

Como ha expresado Gimeno Sacristán (1993): "La profesionalidad (…) se manifiesta a través de funciones muy diversas (enseñar, orientar el estudio, ayudar personalmente a los alumnos, regular las relaciones entre éstos, confeccionar materiales, saber evaluar, organizar espacios y actividades, etc. (…) la complejidad de funciones asignadas a la educación y a los profesores, hace que exista una gama amplia de saberes potencialmente pertinentes que pueden ayudar a los profesores, así como que en cada una de las funciones docentes se den desiguales posibilidades de apoyo directo e indirecto de los conocimientos a las prácticas. Aspecto que habría que tener en cuenta cuando se diseñan programas de formación" (p. 74). Diferentes dimensiones, variadas funciones, tareas, conocimientos y competencias sobre las que hemos construido el instrumento base para la recogida de datos de esta Tesis y que articulan el discurso en la presentación de los resultados que incorporamos en la misma.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO IV.
METODOLOGÍA

4.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente capítulo se expondrán los aspectos metodológicos que han intervenido en el desarrollo de la investigación que se ha llevado a cabo sobre competencias profesionales en la formación inicial de Maestras/os del Grado en Educación Infantil. Dicho capítulo se estructura en cinco apartados.

En el primero se presenta un marco contextual de la investigación.

Un segundo apartado aborda el propósito del estudio, así como los objetivos establecidos en el mismo.

A continuación, en un tercer epígrafe, se explica el tipo de enfoque metodológico en el que se ubica el estudio y, finalmente, en los últimos apartados se analizan las características de los participantes del estudio, el proceso desarrollado en la recogida de datos y también se describen las características del instrumento utilizado (cuestionario).

4.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha desarrollado en las tres Facultades que imparten los títulos de Grado de Maestra/o en Educación Infantil de las Universidades públicas de Santiago de Compostela (centros de Lugo y Santiago de Compostela) y A Coruña. Los datos corresponden al curso académico 2013-14 en el que finalizaron sus estudios la primera promoción de esta titulación de la primera de las Universidades citadas y la segunda promoción de la Universidad de A Coruña.

En los tres casos, la recogida de los mismos se ha producido en la fase final de los estudios –unos días antes del término de las clases- quedando únicamente para el conjunto del alumnado la defensa del Trabajo de Fin de Grado para la finalización de la carrera, y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

los exámenes de algunas materias teórico-prácticas o, para aquellos alumnos con materias suspensas, los exámenes correspondientes a las mismas.

En todo caso, cabe subrayar que hemos recogido la información sólo de aquellos alumnos que hubiesen terminado sus experiencias de Prácticum en el momento de responder los cuestionarios, dada la especial relevancia que para el desarrollo de las competencias supone este componente curricular.

4.3. PROPÓSITO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El propósito principal que persigue el estudio realizado ha sido conocer la autopercepción del alumnado de cuarto curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil de las Universidades de Santiago de Compostela y de A Coruña, en relación a su nivel competencial para actuar como futuros docentes en esta etapa educativa.

A partir de este propósito emanan diversos objetivos, los cuales se incluyen a continuación:

- **Objetivo 1:** Analizar el grado de competencia autopercibido del alumnado de cuarto curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil en relación con aquellas competencias concernientes a la dimensión docente y a sus respectivas subdimensiones y categorías (comprender la enseñanza y enseñar [planificar, actuar en la fase interactiva, evaluar, investigar y mejorar]).
- **Objetivo 2:** Examinar el nivel de competencia percibida por quienes van a ser futuros docentes de Educación Infantil en lo que respecta al desarrollo de competencias propias de la dimensión institucional y sus subdimensiones (comprender la organización, planificar proyectos, actuar en procesos organizativos, investigar e innovar en la vida de la organización).
- **Objetivo 3:** Conocer la opinión del alumnado de último curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil relativa a su nivel de capacitación para desempeñar competencias propias de la dimensión tutorial y de las subdimensiones que la integran (comprender y actuar) en la etapa de Educación Infantil.
- **Objetivo 4:** Identificar en qué medida los futuros docentes de Educación Infantil se sienten lo suficientemente capacitados para desempeñar competencias de tipo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

personal, particularmente, las referidas a saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad.

- **Objetivo 5:** Constatar si variables personales como el género y la edad influyen en el nivel competencial manifestado por los futuros docentes de Educación Infantil en lo referente a la dimensión docente, institucional, tutorial y personal, así como a las subdimensiones que las integran.
- **Objetivo 6:** Constatar si el haber cursado estudios previos al Grado de Educación Infantil es una variable relacionada con el nivel competencial autopercibido en lo referente a las variables que integran las dimensiones y subdimensiones de tipo docente, institucional, tutorial y personal.
- **Objetivo 7:** Identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo en el que se han realizado las estancias del Prácticum respecto al nivel de competencias que el alumnado de cuarto del Grado de Maestro/a en Educación Infantil manifiesta poseer a nivel docente, institucional, tutorial y personal.
- **Objetivo 8:** Analizar si el centro de estudios es una variable que influye en el grado de competencia autopercibida por los futuros docentes de Educación Infantil en lo que atañe a las dimensiones docente, institucional, tutorial y personal.
- **Objetivo 9:** Conocer si el nivel de formación recibido durante la titulación de Maestro/a en Educación Infantil es una variable que esté relacionada con el nivel de competencia autopercibido por el alumnado para desempeñar sus funciones como futuros maestros/as en primer y segundo ciclo de Educación Infantil.

4.4. ENFOQUE METODOLÓGICO

En un contexto amplio, entendemos por metodología aquella que se refiere a "un diseño por medio del cual el investigador selecciona procedimientos de recogida y análisis de los datos para investigar un problema específico" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 12). Esto implica que la metodología de una investigación es sistemática e intencional, puesto que los procedimientos no son actividades casuales, sino que están planificados para obtener datos sobre el problema de investigación planteado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Evidentemente, la metodología utilizada va a estar en clara dependencia del tipo de enfoque empleado por el investigador: *cuantitativo*, *cualitativo o mixto*. En nuestro caso, una vez valoradas las potencialidades, condicionamientos y limitaciones que supone adoptar cada uno de estos enfoques, nos hemos decantado finalmente por presentar un estudio cuya modalidad de investigación es de carácter cuantitativo, pese a contar también con datos cualitativos a partir de los cuales ya hemos hecho varias publicaciones e, incluso, a algunos de los mismos y a las publicaciones en las que aparecen, nos referiremos en el apartado de conclusiones.

Es preciso destacar que, a su vez, la modalidad de investigación (cuantitativa, como ya hemos mencionado) informa sobre el diseño de exploración más apropiado, entendiendo por diseño de investigación aquel que "describe los procedimientos para guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos. En otras palabras, el diseño indica cómo se prepara la investigación, qué le pasa a los sujetos y qué métodos de recogida se utilizan" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 39).

En este sentido, bajo la modalidad de investigación cuantitativa se incluyen dos grandes tipos de diseño: el *experimental* y el *no experimental*. Nuestra investigación se posiciona bajo el ámbito de la **modalidad no experimental de tipo "encuesta"** por las siguientes razones (Cohen & Manion, 1990; McMillan & Schumacher, 2005):

- En primer lugar, porque en nuestro rol investigador se ha seleccionado una muestra de sujetos a los cuales se les ha administrado un cuestionario, con el fin de recoger datos e información sobre las variables de interés plasmadas en el instrumento de medición.
- En segundo lugar, porque el método de encuesta es utilizado frecuentemente en la investigación educativa y, en nuestro caso, nos ha permitido poder conseguir mediante una muestra, una descripción representativa de las creencias, opiniones y percepciones de la población objeto de la investigación (futuros docentes de Educación Infantil).
- En tercer lugar, debido a que las encuestas permiten reunir datos en un momento particular, con diversas finalidades: descriptiva, relacional y explicativa. En la investigación que presentamos se abordan dos de estas tres tipologías, de la siguiente forma:
    - **Descriptiva:**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Describir la incidencia, la frecuencia y la distribución de las características de la muestra objeto de estudio.
- Describir en qué medida los participantes en el estudio se sentían capaces para desempeñar diversas competencias como futuros docentes de Educación Infantil.

- **Relacional**
  - Explorar las relaciones de asociación o independencia de las variables categóricas como el "Género", "Edad", "Estudios previos al Grado de Educación Infantil", "Ciclo en el que se han realizado las estancias del Prácticum" y "Centro de Estudios", respecto al nivel competencial percibido en las dimensiones "docente", "institucional", "tutorial" y "personal", así como en sus respectivas subdimensiones.

4.5. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN Y DE LA MUESTRA, Y PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

La población de referencia estuvo formada por los alumnos y alumnas matriculados oficialmente en el último curso de la Titulación de Grado de Maestra/Maestro en Educación Infantil en el curso 2013-14 según los datos aportados por los servicios administrativos de las Facultades citadas, sumando un total de 308 estudiantes.

En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela la población a la que hace referencia esta investigación está constituida por 104 alumnos del último curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil. El cuestionario, con los permisos pertinentes, se aplicó en el horario de la materia *"Aprendizaxe das Ciencias da Natureza",* de carácter y asistencia obligatorias –la única del último cuatrimestre que no es optativa- en clases presenciales de los grupos interactivos, entre finales de abril y comienzos de mayo. Las consultas previas con la docente responsable de la materia desvelaron que el número de asistentes habituales se correspondía con los presentes en el momento de recogida de los datos. El cuestionario fue respondido la penúltima semana del curso.

USC DE COMPOSTELA

En lo que se refiere a la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo de la Universidad de Santiago de Compostela, según los datos proporcionados por la Administración del centro el número de matriculados en 4º curso en la titulación citada en el curso 2013-14 fue de 81 estudiantes. Para la aplicación del cuestionario también recurrimos al mismo procedimiento que el comentado anteriormente y en la misma materia, recogiendo los datos en la última semana del curso constatando también que participaron los asistentes habituales a las clases.

En cuanto a la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña, según la información proporcionada por la Administración del centro el número de matriculados en el último curso de la titulación en 2013-14 fue de 123 estudiantes. El procedimiento de recogida de datos resultó más complicado puesto que durante el segundo cuatrimestre del último curso de los estudios de Grado de Maestro/a en Educación Infantil el alumnado cursa únicamente materias optativas. De todas formas, la colaboración del profesorado de varias materias fue extraordinaria y dado que en una de las mismas *("Religión, Cultura e Valores"*) estaba matriculado un número elevadísimo de estudiantes, esta circunstancia nos facilitó la recogida en una sola sesión de un gran número de cuestionarios. También acudimos a las sesiones de trabajo de otras materias optativas *("Pedagoxía da Expresión Musical"; "Matemáticas na vida"; "Didáctica da Dramatización e do Teatro Infantil" y "Educación Psicomotriz e Habilidades Motrices"*), de forma que, según la información con que contamos, los estudiantes que habitualmente asistían a clase pudieron contestar la encuesta. Toda la información se recogió la última semana de clase.

El cuestionario fue aplicado con nuestra supervisión y con la colaboración del profesorado y de los dos directores de esta Tesis. A los docentes de las materias se les solicitó su colaboración telefónicamente y por escrito, explicándose de forma minuciosa el proceso que se iba a seguir y las finalidades y condiciones de la investigación. Por tanto, la encuestadora y colaboradores explicaron a los estudiantes las finalidades de la investigación y características de la misma, así como la forma de cubrir el cuestionario, aclarando las dudas surgidas durante el tiempo de su aplicación.

En todos los casos la entrega del cuestionario se realizó de forma personal y se esperó todo el tiempo necesario para que todos y todas tuviesen oportunidad de completarlo (aproximadamente unos treinta minutos de media, pero con diferencias de unos alumnos a otros, permitiendo siempre por parte de los encuestadores el tiempo que cada cual considerase oportuno). En todo momento se atendió a las dudas que fueron surgiendo durante el proceso de respuesta.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Nos parece relevante subrayar el hecho de la satisfacción mostrada por los respondientes al participar en esta investigación antes, durante y después de la aplicación. Tanto en público, ante los demás compañeros y la encuestadora, como en privado, recogimos numerosas manifestaciones sobre la conveniencia y oportunidad de una investigación de este tipo que recoja su perspectiva y, sobre todo, cuando se trata de valorar su percepción en torno a las competencias que han desarrollado a lo largo de la carrera y que habrían de capacitarles para actuar como docentes, preservando su anonimato.

Hemos recogido 73 cuestionarios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y 57 en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo de la misma Universidad. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña el número de cuestionarios recogidos asciende a 95. Sobre este proceso, en síntesis, cabe destacar que:

1. El acceso al alumnado de la Universidad de A Coruña resultó mucho más difícil y costoso en tiempo y esfuerzos, si bien hay que subrayar la excelente actitud mostrada por todos los profesores y profesoras que, localizados previamente y tras petición de colaboración y explicación de los pormenores de la investigación, han colaborado en la recogida de los datos pues nos ofrecieron su ayuda incondicional ofreciendo los momentos más propicios de su tiempo de clase para obtener una muestra representativa.
2. En los casos de los centros de Santiago y Lugo, tras la petición de información acerca de las características de la investigación y necesidades respecto a la recogida de datos, el profesorado contactado del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales responsable de la única materia obligatoria de ese cuatrimestre y de asistencia obligatoria, mostró total disponibilidad para la colaboración facilitándonos extraordinariamente la obtención de una muestra representativa.
3. Hemos de destacar igualmente la colaboración intensa del alumnado al que hemos aplicado el cuestionario, y también su disponibilidad para reflexionar en torno a las preguntas planteadas en el mismo.
4. Recoger las respuestas de los estudiantes que asisten habitualmente a clase nos interesa enormemente puesto que ellos nos pueden aportar información muy valiosa en relación con el desarrollo de las competencias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por tanto, reconociendo que una de las actividades fundamentales, desde el punto de vista metodológico, es la elección adecuada de muestras que representen a la población

de estudio y que, como apunta Echevarrieta (1982), el tamaño de la muestra debe considerar aspectos como la finalidad del estudio, las características de la población investigada, el grado de error que podemos aceptar en los estimadores muestrales y los recursos humanos y de otro tipo con que se cuenta, podemos señalar que en esta investigación, atendiendo a los procedimientos habitualmente considerados para obtener muestras representativas y siguiendo las consideraciones de especialistas como Buendía (1997), hemos obtenido un subconjunto representativo de la población total, incluyendo todas las características poblacionales que deseábamos conocer con la información recogida, permitiéndonos realizar extrapolaciones posteriores. Por tanto, consideramos que, siguiendo a Manheim (1982) y Rodríguez Osuna (1991), la muestra nos permite obtener un retrato preciso de las características de la población, respondiendo al requisito de representatividad, posibilitándonos también determinar la precisión de las inferencias obtenidas.

En definitiva, sobre una población de 308 estudiantes matriculados en el 4º y último curso de la titulación del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, se recogieron 225 encuestas. Se empleó para ello un muestreo no probabilístico por conveniencia (Cohen y Manion, 1990). La distribución de los datos poblacionales y muestrales segmentados por centro de estudios se reflejan a continuación en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1

Frecuencias y porcentajes de la variable "sexo

Centro de Estudios	**Población**	**Muestra de estudiantes encuestados**	
		n	**Porcentaje respecto a la población**
Facultad de Ciencias de la Educación. (Universidad de Santiago).	104	73	70.19%
Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Santiago).	81	57	70,37%
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de A Coruña).	123	95	77,23%
TOTALES	**308**	**225**	**73,05%**

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.6. EL CUESTIONARIO COMO TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

El cuestionario se usa en numerosas investigaciones para la obtención de datos descriptivos en estudios típicamente cuantitativos cuando pretendemos obtener información de un número elevado de personas en relación con objetos de estudio como, por ejemplo: percepciones, opiniones, hechos, sentimientos, valoraciones, concepciones, actitudes o conocimientos.

En nuestra investigación nos interesa obtener información de manera sistemática y ordenada sobre un elevado número de sujetos que forman parte de la población investigada sobre las variables que son objeto de estudio, fundamentalmente aquellas relacionadas con competencias profesionales de los futuros docentes de Educación Infantil.

El cuestionario, método de encuesta, tipo "survey", muy utilizado en la investigación social y específicamente educativa, supone la elección de un conjunto de cuestiones sobre hechos o aspectos que se estiman relevantes para la investigación y que se preparan con suma atención y cuidado para que sean respondidas por la población o muestra participante en el estudio (Sierra, 1985). En el enfoque por el que hemos optado interesa que las respuestas sean susceptibles de cifrarse cuantitativamente de forma que se pueda medir el nivel que alcanza en cada aspecto investigado.

Los especialistas suelen referirse a dos tipos de preguntas en los cuestionarios en relación con su nivel de apertura, diferenciando entre pregunta "cerrada" (cuando al encuestado se le ofrecen varias respuestas elaboradas por el investigador y ha de optar por aquella que se identifique más con su propio criterio) y pregunta "abierta" (cuando puede ser respondida con total libertad, sin encorsetamientos establecidos de antemano).

El tipo de respuesta solicitada al encuestado tiene relación habitualmente con el número de sujetos de los que interesa obtener datos. Un cuestionario construido para obtener respuestas cerradas (es decir, cuando se plantean preguntas en las que el encuestado, según su criterio, debe escoger respuesta señalando uno de las incorporadas en el mismo), posibilita un tratamiento rápido de los datos, aunque se resienta la riqueza de las respuestas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuando el instrumento se construye para obtener respuestas abiertas, permitiendo que el encuestado exprese libremente todo lo que estime pertinente puede obtenerse

mayor riqueza de respuestas, pero las dificultades del tratamiento de los datos aumentan y suponen mucha inversión en tiempo si pretendemos obtener información de un número elevado de personas. El cuestionario también puede ser de tipo mixto, si incorpora preguntas de diferente naturaleza (tanto abiertas como cerradas).

En todo caso, la elaboración y aplicación de un buen cuestionario resulta un proceso laborioso. Sin ánimo de ser exhaustivos, recordemos, entre otros requisitos, que se precisa definir la finalidad, elegir un formato claro y sencillo para facilitar su cumplimentación, cuidar las cuestiones formales del propio instrumento –tamaño y tipo de letra, espacio adecuado para las respuestas, redacción correcta y clara…-, incorporar instrucciones claras para que el respondiente tenga conocimiento preciso de lo que se le solicita, concretar en el cuestionario los tipos de preguntas y respuestas a incorporar –y considerar, por ejemplo, si van a introducirse preguntas filtro, de control o amortiguadoras además de aquellas básicas directamente ligadas al objeto de investigación-, decidir sobre la extensión del cuestionario en función del destinatario y tiempo con el que se cuenta para la aplicación, redactar las preguntas con lenguaje claro y adaptado a los respondientes, sin usar negaciones, definir las estrategias adecuadas respecto a anonimato, confidencialidad y veracidad, afrontar las cuestiones relativas a la validez y fiabilidad del instrumento, organizar las mejores condiciones para la aplicación etc.

Cuando se utiliza un cuestionario en un proceso de investigación, consideramos también que han de tenerse en cuenta las ventajas e inconvenientes del mismo, aspectos sobre los que se han extendido numerosos especialistas. Destacamos que el cuestionario permite generalizar los resultados a una población definida, pero considerando los límites derivados del diseño muestral por el que se ha optado y que garantiza el anonimato de los respondientes por lo que cabe esperar un alto grado de veracidad en las respuestas. También que se reconoce como un instrumento adecuado para recoger opiniones, creencias y actitudes, sin olvidar la ventaja económica que conlleva habitualmente al poder ser aplicado a un alto número de sujetos de forma simultánea.

Sin embargo, también hay que considerar inconvenientes diversos como la influencia del estado de ánimo en los respondientes a la hora de contestar a las preguntas, y las incertidumbres respecto a la relación entre las respuestas obtenidas y la realidad, puesto que se puede responder en función de lo que se espera como respuesta correcta. En todo caso, la prudencia es una buena consejera a la hora de interpretar los resultados.

USC DE COMPOSTELA

4.7. PROCESO DE ELABORACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO

El instrumento de recogida de información lo hemos denominado "Cuestionario sobre el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil".

En el proceso de construcción del instrumento en forma de cuestionario para la investigación y la reflexión en el ámbito de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en el contexto específico que hemos descrito, cabe señalar las principales fuentes que hemos considerado para la redacción de los ítems sobre competencias profesionales.

Para el desarrollo de nuestra investigación hemos asumido los cuatro grandes ámbitos para el desempeño y desarrollo del profesor (docente, tutorial, institucional y personal) y varias funciones y tareas (adaptando la propuesta de Fuentes Abeledo, 2009a), integrando todo ello en un esquema coherente que nos ha permitido, ir incorporando tanto competencias establecidas por la normativa sobre la Titulación de Grado de Maestra/o en Educación Infantil, como integrar otras que hemos considerado pertinentes a la luz de múltiples referentes citados en el marco teórico, y que citaremos de forma somera a continuación, y teniendo en cuenta las funciones del profesorado que recogía la LOE en su artículo 91.

Como se concluyó en un Grupo de Trabajo coordinado por Zabalza y Escudero en un Symposium de Docencia Universitaria: "las competencias son las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión" (Zabalza y Escudero, 2004, p. 851).

El marco del que hemos partido, destacando la importancia de considerar el desarrollo en los futuros docentes en diferentes ámbitos y roles ligados a sistemas de comprensión y actuación que le han de permitir afrontar las complejas situaciones de la vida del aula y del centro sirviéndose de múltiples recursos y, por otra parte, atendiendo a la normativa española sobre funciones del profesorado y al modelo de profesor y de formación que se desvela, se sintetiza en la siguiente propuesta:

USC UNIVERSIDADE

- **Docente**
  - Comprender la enseñanza
  - Enseñar
    - Planificar
    - Actuar en la fase interactiva (metodología, gestión de aula…)
    - Evaluar, investigar, mejorar
- **Institucional**
  - Comprender la organización
  - Planificar proyectos
  - Actuar en procesos organizativos
  - Investigar, innovar la vida de la organización
- **Tutorial**
  - Comprender
  - Actuar
- **Personal**
  - Saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad.

Estas son las dimensiones en las que hemos integrado las competencias que hemos considerado. Para la definición y concreción de estas últimas y su formulación en forma de ítems del cuestionario hemos tenido en cuenta, fundamentalmente:

1. La Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre de 2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Infantil, atendiendo a los "objetivos-competencias" generales y a las "competencias" de los diferentes módulos establecidos. También hemos revisado documentos previos a la formulación de la propuesta oficial y que estimamos ligados a esta Orden como, por ejemplo, el Libro Blanco del Título de Maestro/a en Educación Infantil (ANECA, 2005), así como trabajos e investigaciones desarrollados sobre las competencias de los maestros en diversas universidades españolas en el marco del proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias a la convergencia europea realizados antes de la publicación de la Orden ECI citada; algunos de estos estudios fueron publicados (véase por ejemplo: Geli y Pelach, 2006, Mérida Serrano, 2006; Besalú, Falgás, De la Creu, y Romero, 2007). El análisis de estos últimos trabajos facilita la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

comprensión del origen y la expresión concreta de múltiples competencias de la Orden ECI –sobre todo las incorporados como "objetivos-competencias generales"- y varias de las decisiones que hemos tomado asumiendo que para propuestas como las del Libro Blanco y la elaborada en la Universidad de Girona fueron consultados agentes sociales implicados en el ámbito profesional del nuevo título conforme proponía el Informe Tuning (González y Wagenaar, 2003). Entre estos agentes citemos personal experto sobre las competencias de los títulos de futuros maestros y maestras en ejercicio (véase sobre esta cuestión interesantes aportaciones en el Documento "Guía para la evaluación de competencias en el Prácticum de los Estudios de Maestro/a" publicado en 2009 y elaborado por una comisión de trabajo de la Universidad de Girona bajo los auspicios de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya –AAVV, 2009).

2. Componentes de documentos curriculares de las Universidades de Santiago de Compostela y A Coruña, especialmente los establecidos para el currículo de la titulación del Grado de Maestro/a en Educación Infantil en las Memorias de la titulación (véase, por ejemplo: USC, 2009), y otros de diferentes niveles de concreción, como por ejemplo: Documento Marco para el Desarrollo del Prácticum en las titulaciones de Maestro (Fuentes Abeledo, 2011a), y Guías de Actividades del Prácticum (Fuentes Abeledo, 2011b). El análisis de diversos documentos de las universidades participantes en esta investigación en las que se concretan las competencias propias del perfil profesional de maestro/a de Educación Infantil y se comentan aspectos en relación con el modelo de profesor, ha facilitado una mayor clarificación de nuestra propuesta.
3. Especialistas de reconocido prestigio, que se han ocupado, en general, sobre las competencias de los docentes (por ejemplo: Perrenoud, 2004, Bélair, 2001; Cisneros-Cohernour, García Cabrero, Serrano y Martín Uribe, 2012; Scriben, 1988a y b; Zabalza, 2003), como literatura curricular específica en el ámbito de la Educación Infantil que hace referencia a modelos de profesor de Educación Infantil y competencias del profesorado (por ejemplo: Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Dodge, Colker y Heroman, 2004; Formosinho, 1998; Hohmann y Weikart, 1997; Katz, 2006; Spodek, 2002; Spodek y Saracho, 1998; Zabalza, 1987a). También hemos revisado documentos que incorporan análisis sobre aspectos curriculares de nuestro contexto, y sobre competencias

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

propias del perfil docente en Educación Infantil (por ejemplo: Bejarano, 2010 o Mérida Serrano, 2006), así como propuestas de competencias profesionales docentes de diversos países (por ejemplo los "perfiles específicos para el desempeño profesional del educador de infancia y del profesor de enseñanza básica" en Portugal –publicado en el Decreto Ley nº 241 de 30 de Agosto de 2001-; o propuestas del Ministerio de Educación de Québec -Ministerio de Educación de Quebec, 2001-), y de Comunidades Autónomas (AGAEVE-Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2011).

4. Hemos considerado también la experiencia vivida como estudiante para formarme como maestra en Educación Infantil, en especial en los diferentes períodos de Prácticum (véanse algunas publicaciones al respecto en Abal Alonso, 2013a, 2013b, 2013c), y los comentarios en entrevistas informales y formales y en encuentros diversos con futuros docentes de Educación Infantil, profesorado en ejercicio, directores de centros de Educación Infantil y profesorado universitario experto en Educación Infantil y formación del profesorado. Estos referentes han conducido a que, por ejemplo, hayamos introducido competencias referidas específicamente a la enseñanza de la lectura y de la escritura a niños de Educación Infantil al descubrir la realidad de las exigencias y currículo abordado en la inmensa mayoría de los centros en nuestro contexto. Los datos e impresiones recogidos han sido contrastados con datos de investigaciones que se estaban realizando en el contexto gallego en el momento de tomar nuestras decisiones de diseño del cuestionario -véase por ejemplo el estudio de caso de Martins-Tomaseto (2015), que tuvimos ocasión de conocer en su proceso de elaboración y que, en la actualidad, ya está terminado-.

Para la selección y expresión de las competencias, y su traducción posterior en ítems del cuestionario, hemos llevado un laborioso proceso sobre el que, de forma sucinta y destacando los procedimientos de los que más nos hemos servido, enunciamos las operaciones básicas realizadas advirtiendo que, para un número elevado adoptamos como punto de partida, como ya hemos comentado, las establecidas en la Orden ECI/3854/2007 de 27 de Diciembre de 2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en Educación Infantil, tras un análisis minucioso de las mismas y de otros referentes para su pertinente contraste:

a) Reelaboraciones de enunciados de competencias, y/o desglose de los mismos, procedentes tanto de las "competencias generales" como de varias de las que aparecen en diferentes módulos de las Órdenes ECI. Por ejemplo, la competencia general 6 de la Orden ECI en realidad incorpora muchas otras, presentándose la última con el siguiente texto: "Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de las diferentes técnicas de expresión". En nuestro caso, hemos tomado la primera parte del mismo y construido varios enunciados, en procesos de reelaboración, desglose y ampliación-profundización de la competencia docente concretándolos en los siguientes ítems del cuestionario:

   (37) Expresarse **oralmente** de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales.

   (38) Expresarse **por escrito** de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales.

   (41) Actuar adecuadamente en relación con los **errores** cometidos por los alumnos en sus comunicaciones **orales** en la lengua de enseñanza.

   (42) Actuar adecuadamente en relación con los **errores** cometidos por los alumnos en sus comunicaciones **escritas** en la lengua de enseñanza.

   A continuación, presentamos otros dos ejemplos del proceso seguido:

   En un esfuerzo de reelaboración explicativa de una competencia general de la Orden ECI (en concreto "Abordar la resolución pacífica de conflictos en el aula" que se incluye en la competencia 4), en nuestro cuestionario incorporamos el siguiente ítem:

   (48) Fomentar la resolución pacífica de **conflictos** entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos.

   En algunos casos, nos ha parecido muy pertinente desglosar la competencia en función del trabajo en los dos grandes ciclos. Así se refleja en el siguiente enunciado:

   (13) Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(14) Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6.

b) De expresión de competencias relacionadas con los módulos del ámbito "Didáctico y Disciplinar" de la Orden ECI citada, apostando finalmente por destacar la relevancia de que las mismas incidan directamente en las competencias básicas que recoge el currículo de Educación Infantil para el alumnado de esta etapa, soslayando enunciados que se distanciaban mucho del concepto de competencia que hemos barajado. Por otra parte, algunas competencias generales ya incorporan elementos de competencias de estos módulos y, además, hay competencias básicas del alumnado que no aparecen reflejadas en las Órdenes ECI y que, sin embargo, los docentes de Infantil han de abordar en su tarea docente. De esta forma, por ejemplo, en relación fundamentalmente con la parte del primer módulo "Didáctico y Disciplinar" (en concreto sobre "Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza"), presentamos en nuestro cuestionario el siguiente ítem:

   (69) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la **"competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico"** *(competencia del alumnado ligada a la potenciación del pensamiento científico y habilidades de investigación en torno a las propiedades físicas del mundo, los seres vivos, las propiedades del entorno –cambios y predicciones del mundo natural-, etc.)*

c) De integración de competencias que se relacionen con aspectos sustanciales del currículo formativo de los futuros docentes de Educación Infantil en las Universidades de Santiago y A Coruña, y que se reflejan muy pálidamente en la Orden ECI -o incluso no aparecen-, o bien que ha de desarrollar todo profesor de esta etapa en su ejercicio profesional, bien porque está establecido en diversas normas de la Administración o por la propia dinámica en las escuelas. Por ejemplo, y relación con la planificación curricular por parte del docente, hemos elaborado varios enunciados, algunos de los cuales recogemos a continuación:

   (30) **Planificar** propuestas curriculares cerradas en forma de **unidades didácticas** con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de la acción en el aula, y con ambientes, fuentes y materiales preparados y controlados por el docente.

(31) **Planificar** propuestas curriculares abiertas desde un "**enfoque de proyectos**" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado

(32) **Planificar situaciones de enseñanza directa,** explícita, **iniciadas, dirigidas y estructuradas** en detalle por el **maestro/a**, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades.

(34) **Planificar** propuestas curriculares en forma de **"programaciones didácticas"** para todo un **curso** escolar.

(35) **Planificar** el período de **adaptación** para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil.

En base a los criterios, procesos y operaciones que hemos comentado, hemos terminado por construir los enunciados de los ítems que refleja finalmente el Cuestionario *("Cuestionario sobre el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil")*, tras considerar también las aportaciones derivadas del proceso de validación y sirviéndonos del marco conceptual al que hemos aludido anteriormente.

Cabe destacar que nos centramos en aquellas competencias que consideramos específicas del docente de Educación Infantil, y no en aquellas que podemos denominar más "transversales" pero sin referirlas en concreto al ámbito del trabajo en Educación Infantil (como, por ejemplo, aquellas incorporados bajo esta categoría en varias conocidas propuestas, como las del Proyecto "Tuning" (González y Wanegaar, 2003). Es decir, nos centramos básicamente en aquellas competencias que entendemos son más propias de la titulación que nos interesa, y que están orientadas a la consecución de un perfil específico de la graduada o del graduado en Educación Infantil, aunque algunas compartan aspectos con otras titulaciones, sobre todo de maestra o maestro en Educación Primaria y, más en general, con titulaciones de formación del profesorado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, exponemos algunos ejemplos, ubicando los ítems seleccionados en el marco conceptual presentado con antelación en torno a los ámbitos para el desempeño y desarrollo del profesor, con la finalidad de hacer más comprensible la propuesta.

I. DIMENSIÓN DOCENTE

1.1. Comprender la enseñanza

(15) Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de E.I. para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa

1.2. Enseñar

1.2.1. Planificar

(28) **Planificar observaciones** sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje

(30) **Planificar** propuestas curriculares cerradas en forma de **unidades didácticas** con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula, y con ambientes, fuentes y materiales preparados y controlados por el docente

(35) Planificar el **período de adaptación** para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil

1.2.2. Actuar en la fase interactiva de la enseñanza

(49) Usar adecuadamente estrategias de **manejo** de **comportamientos desafiantes** o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase

(50) Fomentar en el aula la **reflexión** en grupo sobre la aceptación de **normas** y el respeto a los demás

(60) Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de **"hablar, conversar y escuchar"** en lengua **castellana**

(66) Enseñar a **leer** a niños de Educación Infantil

1.2.3. Evaluar, investigar, mejorar en el aula

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(76) **Evaluar** la progresión en los aprendizajes del **alumnado**, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas

(80) **Evaluar** el desarrollo de las propias **competencias docentes** relacionando teoría y práctica

(81) **Reflexionar** sobre las **prácticas de aula** propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica

II. DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

2.1. Comprender

(83) Conocer la **organización** de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento

2.2. Planificar proyectos

(86) Elaborar **Proyectos Educativos** de **Ciclo** y **Etapa** de Educación Infantil en el marco de los Proyectos Educativos de Centro

2.3. Actuar en procesos organizativos

(87) **Trabajar en equipo** con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela

(88) **Colaborar** con otros profesionales externos a la escuela

2.4. Investigar, innovar la vida de la organización

(92) **Reflexionar** sobre las **prácticas organizativas** en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la **escuela como organización** relacionando teoría y práctica

(93) **Desarrollar propuestas de innovación** y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de **centro escolar** como organización

III. DIMENSIÓN TUTORIAL

3.1. Comprender

(94) Conocer las funciones de **tutor** y **orientador** en relación con la **educación familiar**

3.2. Actuar.

(95) Establecer **relaciones positivas** con la **familia** de cada estudiante y con el conjunto de las familias

(96) Ejercer las funciones de **tutor** y **orientador** en relación con la educación familiar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IV. DIMENSIÓN PERSONAL

(97) Actuar de manera **ética** y **responsable** en el ejercicio profesional

(98) Actuar con **equilibrio** afectivo y emocional en el ejercicio profesional

CUESTIONES GLOBALES SOBRE COMPETENCIAS:

- Me considero competente para desempeñarme como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)
- Me considero competente para desempeñarme como docente en segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años).

El instrumento de reflexión y recogida de datos en forma de cuestionario ha sido diseñado para el desarrollo de nuestras investigaciones sobre competencias de futuros docentes en Educación Infantil en el contexto español, y específicamente para la recogida de datos en los centros participantes, aunque se han revisado otros instrumentos concretos en los que se solicita a futuros maestros y maestras que cursan estudios de Magisterio en nuestro país que autoevalúen su nivel de competencia. Además de varias de las referencias ya citadas como fuentes fundamentales para la concreción de las competencias, cabe referirse a otras herramientas que hemos revisado, como por ejemplo los cuestionarios utilizados en estudios sobre futuros maestros y maestras en las investigaciones de Fuentes Abeledo, González Sanmamed y Raposo (2006 y 2008a y b); Jiménez y Sánchez (2008); Pérez García (2008), Tamayo, Nuviala, Hernández y Copado (2011) y Domingo Segovia, Gallego Ortega, García Aróstegui y Rodríguez Fuentes (2010).

La decisión de incorporar competencias establecidas normativamente –como las consideradas en las Órdenes ECI como "objetivos-competencias generales", y que se refieren básicamente a "Conocer", "Comprender", o "Analizar", nos condujo a aceptar un concepto amplio de competencia, en la línea de lo explicado en el Proyecto Tuning, es decir, considerando "aquello que se espera que los graduados conozcan, comprendan o hagan" (González y Wanegaar, 2003, p. 77), y que, a la vista de la normativa publicada, estimamos ha sido asumido en las propuestas de las Memorias de los Títulos de Grado.

Cabe no olvidar que, en documentos de los años 2003, 2004 y 2005 de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que sirvieron para ir planificando las propuestas normativas posteriores, se definía competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el programa

USC DE COMPOSTELA

formativo que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa del que se tratara (ANECA, 2003, 2005).

En el trabajo de Leví y Ramos (2013) para analizar propuestas oficiales de los Grados de diversas universidades y titulaciones en España se han considerado competencias redactadas tanto en relación con el ámbito del "comprender", "saber", "conocer", como aquellas redactadas con verbos de acción (como por ejemplo "elaborar", "utilizar" o "resolver") o sus equivalentes nominales –"elaboración", "realización", etc.- y aquellas que incluyen términos más relacionados con el ámbito de las actitudes (usando términos como "valorar", "apreciar", "ética" o "compromiso"). Las primeras las consideran configuradas por conocimientos; las segundas indicarían capacidades, y el tercer grupo de expresiones entienden que se refieren a las actitudes.

Nuestra propuesta definitiva consta de 107 ítems, siendo la mayoría preguntas cerradas, y algunas abiertas o semi-abiertas. Esta estructura nos permite agrupar y categorizar las respuestas obtenidas, facilitándonos tanto la transferencia a un fichero de datos informatizado, como su posterior análisis estadístico, el cual requiere codificar las respuestas de los sujetos asignándoles un valor numérico, aunque para las cuatro preguntas abiertas hemos seguido un proceso que comentaremos más adelante.

La estructura final del cuestionario incorpora un texto con la presentación aclaratoria sobre los objetivos y características del estudio y las instrucciones para la respuesta.

A continuación, se incorporan 12 ítems referidos a datos generales (de contextualización e identificación de carácter personal y académico, aspectos sobre competencia en lengua extranjera y experiencias laborales en relación con la Educación Infantil).

El grueso del cuestionario incluye 86 ítems de competencias específicas para el desempeño como docente de Educación Infantil en una escala de valoración tipo Likert de cuatro puntos que va del "nada" al "mucho" (pasando por "poco" y "bastante") según la autopercepción de competencia del respondiente en relación con la competencia de la que se trate.

En la secuencia de presentación de los ítems sobre competencias específicas hemos de señalar que se incorporan, en primer lugar, aquellos que se refieren al ámbito de "Comprender la Enseñanza" de la Dimensión "Docente" y que suman un total de 14.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, aparecen aquellos relacionados con "Enseñar", primero los ligados al ámbito de "Planificar" (9 ítems), para continuar con el más amplio de "Actuar en la Fase Interactiva" (40 ítems) y terminar con los referidos a "Evaluar, investigar y mejorar" (7 ítems) de esta Dimensión "Docente".

Se continúa con aquellos ítems referidos a competencias de la Dimensión "Institucional" con una secuencia que va desde los ítems sobre "Comprender la Organización" (3), continuando con "Planificar Proyectos" (1 ítem), "Actuar en Procesos Organizativos" (4 ítems), para terminar en relación con esta Dimensión con aquellos ítems referidos a "Investigar, innovar, la Vida de la Organización" (3).

A continuación, se presentan los ítems que abordan la Dimensión "Tutorial", en primer lugar, en relación con "Comprender" (1 ítem), y después "Actuar" (2 ítems)

Por último 2 competencias se refieren a "Actuar" en la Dimensión "Personal".

El cuestionario incorpora, en la parte final, varios ítems con la misma escala solicitando una valoración global de la competencia docente y de la aportación de diferentes componentes del currículo de formación inicial. En concreto, se añaden dos ítems solicitando una valoración global de la competencia docente, según se trate de trabajo docente en el primero o en el segundo ciclo de Educación Infantil, y tres ítems para valorar la aportación de diferentes componentes del currículo de formación inicial en relación con el ejercicio profesional como maestro/a de Educación Infantil.

Se incorporan también cuatro preguntas abiertas referidas al nivel de competencia profesional adquirido, a las aportaciones del Prácticum y demás materias Teórico-Prácticas, y una cuestión final para aportar otros comentarios que se quieran añadir en relación con la temática de la investigación.

En el Anexo 1 presentamos la versión final del instrumento elaborado para recabar opiniones y valoraciones acerca de la percepción que tienen los futuros maestros de Educación Infantil referente al desarrollo de las competencias que los habilitan para la profesión, permitiéndonos obtener la perspectiva de futuros docentes en relación con su preparación para el desempeño profesional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.8. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

La validez y la fiabilidad son dos aspectos psicométricos clave a tener en consideración en la construcción del cuestionario, ya que nos permiten conocer si el instrumento mide realmente el atributo que se pretende medir, y si lo hace de una manera precisa (Prat y Doval, 2005).

En relación a la **validez de contenido**, entendemos como tal la "*correspondencia entre el atributo que se pretende medir y el contenido de la muestra de ítems que compone la escala. Una escala presenta validez de contenido si los ítems que la componen son relevantes y, además, representativos del atributo definido. La relevancia de un ítem hace referencia al hecho de que su contenido permite recoger información relacionada directamente con el atributo que se desea medir. Por otra parte, los ítems de una escala son representativos si permiten recoger información sobre todos los aspectos que se desea evaluar, de manera que cubra satisfactoriamente todo el dominio que se pretende medir*" (Prat y Doval, 2005, pp. 64-65). En este sentido, siguiendo las recomendaciones propuestas por autores como Prat y Doval (2005), la estrategia seguida para evaluar la validez de contenido fue utilizar un sistema basado en el **juicio de expertos.**

Han participado dos expertos docentes e investigadores, uno de la Universidad de Santiago de Compostela y otro de la Universidad de A Coruña que conocen a fondo la titulación, trabajan en la formación de maestras y maestros de Educación Infantil, han participado en investigaciones sobre formación del profesorado y desarrollado estudios reconocidos y muy valorados con uso de cuestionarios, además de haber sido, uno de ellos docente en Educación Infantil. Se les solicitó que examinasen con atención el cuestionario a la luz de los objetivos de investigación, tanto sobre la adecuación de los diferentes apartados, cuestiones planteadas, formulación de las mismas, y cuantas sugerencias y correcciones estimasen procedentes. En el Anexo 2 se recoge la carta completa que fue enviada a los expertos y en cuyo texto se señalaba entre otras cosas que:

> "Para un desarrollo riguroso del estudio necesitamos realizar una "prueba piloto" con el borrador del instrumento. Por ello solicitamos tu colaboración para que nos ofrezcas tus comentarios con el fin de mejorar dicho borrador y elaborar la versión definitiva que será aplicada próximamente a alumnado de cuarto curso de la titulación que termina los estudios. Es por ello que te pedimos que, tras cubrir el cuestionario, nos indiques cualquier tipo de sugerencia respecto a:
>
> 1. Contenido de la introducción, instrucciones y cuestiones que se plantean.

USC DE COMPOSTELA

2. Redacción general del cuestionario.
3. Formulación de las cuestiones para que sea adecuada a la población de personas a las que van dirigidas (alumnado de Grado de Educación Infantil al término de los estudios).
4. Otros comentarios que te sugiera el cuestionario.

Puedes referirte a cualquier aspecto que consideres oportuno comentar. Tu opinión y valoración son muy importantes para detectar, por ejemplo, cuestiones que no se entienden bien, aspectos que es preciso cambiar y aportar sugerencias que puedan mejorar el cuestionario para los objetivos de la investigación".

Las opiniones de ambos especialistas fueron examinadas con gran atención y sirvieron para mejorar el cuestionario, dotándolo de mayor comprensibilidad y claridad, procediendo además a la reelaboración de algunas cuestiones, cambios y aportaciones sobre ítems, además de algunas precisiones lingüísticas y a un cambio en el formato del mismo.

En el Anexo 3 incorporamos como ejemplo del compromiso de los revisores y de las aportaciones para la mejora del instrumento de recogida de datos, el texto recibido de uno de los expertos con sus aportaciones concretas. El otro experto, aunque con un texto más breve también realizó aportaciones de relieve como, por ejemplo, lo señalado en torno a los ítems 96, 97, 98, 99 y 100 considerando que "deberían ir en un bloque diferente puesto que cambian la tipología de las preguntas", sugerencia, junto a otras, que se asumió en el borrador final que se aplicó en la prueba piloto.

Por otra parte, el primer experto terminaba sus extensos comentarios señalando que: "Bajo mi punto de vista considero que es un cuestionario sumamente completo, exhaustivo, bien organizado y que atiende perfectamente al objetivo de la investigación".

En relación con la extensión del mismo, el otro experto alertó de riesgos en relación con la extensión del cuestionario señalando que "hay peligro de que a partir de la mitad del cuestionario o bien se deje sin cubrir o se conteste al azar". Las respuestas de los alumnos que participaron en la prueba piloto y que comentaremos brevemente a continuación, disiparon nuestras dudas puesto que no hubo quejas sobre la extensión del cuestionario, y nos inclinamos por no reducir los ítems previstos inicialmente considerando el deseo de una cierta "exhaustividad" respondiendo, por una parte, a la intención de recoger de la forma que hemos estimado oportuna lo estipulado normativamente en la Orden ECI para esta titulación y, además, incorporar aspectos sustanciales en relación con las competencias profesionales de futuros docentes de

USC DE COMPOSTELA

Educación Infantil conforme hemos explicado anteriormente al comentar aspectos de las fuentes para la construcción del cuestionario.

También hemos llevado a cabo una prueba piloto con 16 alumnos (pertenecientes a los tres centros en los que se han recogido los datos y también a un centro universitario de formación de docentes de la Universidad de Vigo), después de incorporar cambios en función de las aportaciones de los expertos. La carta dirigida a estos dieciséis alumnos solicita que cumplimenten el cuestionario e incorpora un contenido con la petición de examen del borrador del cuestionario sobre aspectos como los solicitados a los expertos concretando además peticiones específicas como: "Tu opinión y valoración son muy importantes para detectar, por ejemplo, cuestiones que no se entienden bien, aspectos que es preciso cambiar y aportar sugerencias que puedan mejorar el cuestionario para los objetivos de la investigación". En el Anexo 2 incorporamos copia de la carta enviada.

Cabe señalar que las aportaciones de estos dieciséis estudiantes no supusieron cambios relevantes en el borrador del cuestionario que se les presentó tras las variaciones introducidas en el mismo en función de las aportaciones de los expertos. Se obtuvo una valoración positiva del mismo, destacando algunos futuros docentes la aportación que les suponía cubrir el cuestionario para propiciar la reflexión sobre su nivel de preparación y sobre aspectos de los estudios cursados. La mayor parte de los comentarios se redujeron a incorporar comentarios semejantes a los que reproducimos a continuación: "Todo está correcto y no tengo comentarios a realizar"; "está muy bien hecho y se entiende muy bien, aunque yo haría preguntas más cortas, ya que así se haría más ameno". O alguna cuestión sobre un ítem concreto: "La pregunta número 8 no la he entendido bien". A destacar lo señalado por algunos estudiantes respecto a las preguntas sobre aportación de componentes de la formación para el desarrollo de competencias profesionales, incorporando comentarios como: "No sabía si me preguntaban por mi experiencia en el *Prácticum* o en las asignaturas teóricas de la carrera"; o "lo único que tengo que decir sobre el cuestionario es que sería conveniente aclarar mejor qué preguntas se refieren a las asignaturas teórico-prácticas. En mi caso las Prácticas me han aportado mucho más sobre competencia como sobre cómo tratar a un alumno, sobre resolución de conflictos, etc., que en las demás asignaturas no". Declaraciones como ésta nos llevaron a introducir algunas mejoras, como por ejemplo una aclaración en el ítem 102 referida a la aportación de las Materias Teórico-Prácticas, diferenciada del Prácticum, para el desarrollo de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

competencias profesionales, además de hacer explicaciones verbales específicas sobre esta última cuestión en el momento de aplicar los cuestionarios.

En definitiva, las valoraciones realizadas sirvieron para tomar decisiones a la hora de poder rechazar, mejorar o mantener en el cuestionario cada uno de los ítems e introducir cambios en otros aspectos, como el propio formato y presentación. El contraste entre el Borrador inicial del Cuestionario (Anexo 4 y la versión final (Anexo 1) evidencia la importancia del proceso seguido para obtener un instrumento de mayor calidad que el elaborado inicialmente. Además, la prueba piloto también nos aportó información respecto a previsiones de tiempo de cumplimentación del cuestionario.

En lo que atañe a la **validez sobre el proceso de respuesta**, es preciso señalar que este tipo de validez hace referencia a que "*cuando las personas contestan la escala siguen un proceso que da lugar a respuestas, que, supuestamente son reflejo del atributo que se desea medir*" (Prat y Doval, 2005, p. 65). En este supuesto también resultó de utilidad conocer la opinión de personas expertas. Además, el anonimato merma el hecho de que las respuestas estén sesgadas, puesto que no existe razón alguna para mostrar una buena imagen de uno mismo (deseabilidad social), lo cual implica obtener respuestas indicadoras del atributo que se pretende medir.

Por otra parte, en lo que respecta a la **fiabilidad del cuestionario**, entendemos como tal aquella que "se refiere a la precisión de las puntuaciones que ésta ofrece. Si una escala es fiable, entonces las puntuaciones obtenidas para un determinado grupo de personas constituirán valores que serán replicables siempre que se mantengan inalteradas las condiciones de administración de la escala" (Prat y Doval, 2005, p.67).

En nuestro caso, para estimar la fiabilidad del cuestionario se ha empleado el índice de consistencia interna alfa de Cronbach, ya que como señalan McMillan y Schumacher (2005) este indicador es, sin duda, el más utilizado para evaluar la consistencia interna de los ítems. Además, permite identificar y eliminar de la escala aquellos ítems que contribuyan poco, o que no contribuyan en absoluto, con la consistencia interna global del cuestionario.

La fiabilidad obtenida, y que se muestra en la Tabla 4.2, ha sido de 0,963. Dado que los valores α obtenidos no son en ningún caso menores de 0,70 (McMillan y Schumacher, 2005), debemos considerar que el instrumento posee un elevado nivel de fiabilidad y una alta consistencia interna.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Tabla 4.2

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,962	91

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, como se puede observar en la Tabla 4.3, se ha procedido a realizar un análisis de la correlación de cada ítem con el total. De acuerdo con Nurosis (1993), ésta debería ser mayor a 0.3 para aceptar que los ítems están homogéneamente relacionados con la escala a la que pertenecen. Como se puede apreciar en la Tabla 4.3, la correlación elemento-total corregida suele ser superior a 0.3, a excepción de los siguientes ítems:

- p34 Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar.
- p35 Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil
- p38 Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales
- p85 Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización
- p102 ¿Cuál ha sido el grado de aportación del Prácticum al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?
- p103 ¿Cuál ha sido el grado de aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el Prácticum) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?

Tras analizar los mismos se decidió mantenerlos en la estructura del cuestionario, ya que su eliminación no comportaba un aumento significativo de la fiabilidad de la encuesta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 4.3

Estadísticos ítem-total

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	253,33	910,918	,393	,962
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	252,81	916,385	,358	,962
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	253,14	912,557	,389	,962
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	253,36	913,624	,332	,962
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	253,34	906,315	,432	,962
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	253,38	911,648	,354	,962
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	253,51	910,001	,408	,962
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	253,28	915,033	,345	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	253,20	913,527	,379	,962
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	253,34	912,753	,378	,962
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	253,08	912,488	,368	,962
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	252,96	908,026	,506	,962
p25 Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales	253,25	909,982	,422	,962
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	253,04	907,936	,469	,962
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	253,38	909,558	,394	,962
p28 Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje.	253,04	910,990	,416	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p29 Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares	253,16	911,558	,389	,962
p30 Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula,	252,59	916,002	,309	,962
p31 Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de exp	252,85	906,840	,440	,962
p32 Planificar situaciones de enseñanza directa, explícita, iniciadas, dirigidas y estructuradas en detalle por el maestro, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades	253,07	909,795	,412	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p33 Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger activ	252,82	910,239	,424	,962
p34 Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar.	253,41	914,234	,258	,962
p35 Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil	253,44	912,444	,299	,962
p36 Planificar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos	253,40	909,296	,420	,962
p37 Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales	252,78	909,778	,478	,962
p38 Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales	252,84	915,037	,293	,962
p39 Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión	253,15	907,706	,446	,962
p40 Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia	253,27	908,448	,467	,962

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p41 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza	253,30	906,426	,515	,962
p42 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza	253,41	905,002	,515	,962
p43 Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües	253,76	909,281	,415	,962
p44 Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)	253,12	911,806	,413	,962
p45 Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos	253,31	907,474	,503	,962
p46 Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades	253,41	908,091	,432	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p47 Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños	252,77	909,589	,516	,962
p48 Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos	252,96	907,347	,507	,962
p49 Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase	253,58	903,602	,530	,962
p50 Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás	252,93	906,687	,559	,962
p51 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo	252,89	910,810	,460	,962
p52 Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado	252,80	907,027	,560	,962
p53 Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)	252,63	908,707	,529	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p54 Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia	252,85	903,968	,575	,962
p55 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo	252,90	905,392	,573	,962
p56 Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje	253,15	906,626	,483	,962
p57 Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo	252,85	906,915	,518	,962
p58 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años	253,72	906,240	,435	,962
p59 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años	253,00	906,000	,616	,962
p60 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua castellana	252,99	908,902	,513	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p61 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua gallega	253,15	904,361	,484	,962
p62 Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera	253,75	912,304	,344	,962
p63 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura	253,32	902,229	,535	,962
p64 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura	253,40	900,124	,593	,962
p65 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute	253,34	901,466	,585	,962
p66 Enseñar a leer a niños de Educación Infantil	253,64	901,998	,520	,962
p67 Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil	253,60	903,088	,493	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p68 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia matemática" (competencia del alumnado que tiene relación con componentes como los conceptos numéricos –contar, cantidad, comparaciones, símbolos…- y operaciones básicas, re	253,31	906,097	,454	,962
p69 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico" (competencia del alumnado ligada a la potenciación del pensamiento científico y habilidades de investigación en torno	253,12	908,142	,524	,962
p70 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana" con recursos de las Ciencias Sociales (competencia del alumnado ligada al desarrollo de habilidades sociales y contenidos en torno a las personas, sus h	253,06	908,951	,509	,962
p71 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística" (competencia del alumnado ligada al aprecio , goce y disfrute de manifestaciones culturales y artísticas, al empleo de recursos de expresión artística	253,04	907,944	,499	,962

USC COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p72 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de tratamiento de la información y competencia digital" (competencia del alumnado ligada a la búsqueda y tratamiento de información, uso de recursos tecnológicos disponible	253,29	904,662	,504	,962
p73 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender" (competencia del alumnado ligada a la capacidad para observar y explorar, planificar, organizar información y tareas, resolver problemas, relacionar	253,08	904,244	,598	,962
p74 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" (competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad,	252,97	900,812	,687	,961
p75 Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras	252,88	912,181	,430	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p76 Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas	253,15	906,165	,555	,962
p77 Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia	252,98	910,678	,470	,962
p78 Identificar posibles disfunciones en el lenguaje	253,54	912,696	,388	,962
p79 Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto	253,10	905,048	,548	,962
p80 Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica	253,31	906,546	,505	,962
p81 Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica	253,00	906,915	,510	,962
p82 Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula	253,29	899,885	,570	,962
p83 Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento	253,21	905,026	,517	,962
p84 Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos	253,57	907,934	,464	,962

USC UNIVERSIDADE

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p85 Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización	253,24	914,835	,281	,962
p86 Elaborar Proyectos Educativos de Ciclo y Etapa de Educación Infantil en el marco de los Proyectos Educativos de Centro	253,48	904,760	,470	,962
p87 Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela	252,96	903,694	,527	,962
p89 Colaborar con otros profesionales externos a la escuela	253,40	904,885	,430	,962
p89 Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa	253,22	903,790	,486	,962
p90 Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa	253,41	903,796	,542	,962
p91 Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro	253,12	905,281	,577	,962
p92 Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica	253,25	903,884	,587	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p93 Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organización	253,44	901,998	,549	,962
p94 Conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar	253,27	909,259	,401	,962
p95 Establecer relaciones positivas con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias	252,96	904,494	,498	,962
p96 Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar	253,37	906,787	,417	,962
p97 Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional	252,78	907,754	,491	,962
p98 Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional	252,77	908,295	,475	,962
p99 Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)	253,42	908,351	,409	,962
p100 Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)	252,76	907,737	,537	,962
p101 ¿Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?	253,60	907,688	,513	,962

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p102 ¿Cuál ha sido el grado de aportación del Practicum al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?	252,25	922,690	,160	,962
p103 ¿Cuál ha sido el grado de aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el Practicum) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?	253,43	915,836	,296	,962

Fuente: Elaboración propia

Como complemento para analizar la consistencia interna del cuestionario se utilizó el "test de dos mitades". El procedimiento seguido fue el siguiente:

1. Se procedió a descomponer el cuestionario en dos partes de modo que tuviesen el mismo número de ítems y que pudiesen ser paralelas. A continuación, se calculó la puntuación total de cada una de estas partes (se comparó la primera mitad del cuestionario con la segunda).

2. Se obtuvo la correlación entre las partes, utilizando la corrección de Spearman-Brown:

$$r_{xx} = \frac{2r}{1+r}$$

Esta corrección estima la correlación que se hubiera obtenido entre las partes si hubiesen tenido el mismo número de ítems que el cuestionario completo.

Los resultados obtenidos se reflejan en la Tabla 4.4. Como se puede observar, existe una buena fiabilidad en ambas partes del cuestionario (superiores a 0.9), y también una buena correlación entre las mismas, como indica el coeficiente del Spearman-hargrea (0.889).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 4.4

Test de dos mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,924
		N de elementos	46[a]
	Parte 2	Valor	,942
		N de elementos	45[b]
	N total de elementos		91
Correlación entre formas			,800
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,889
	Longitud desigual		,889
Dos mitades de Guttman			,886

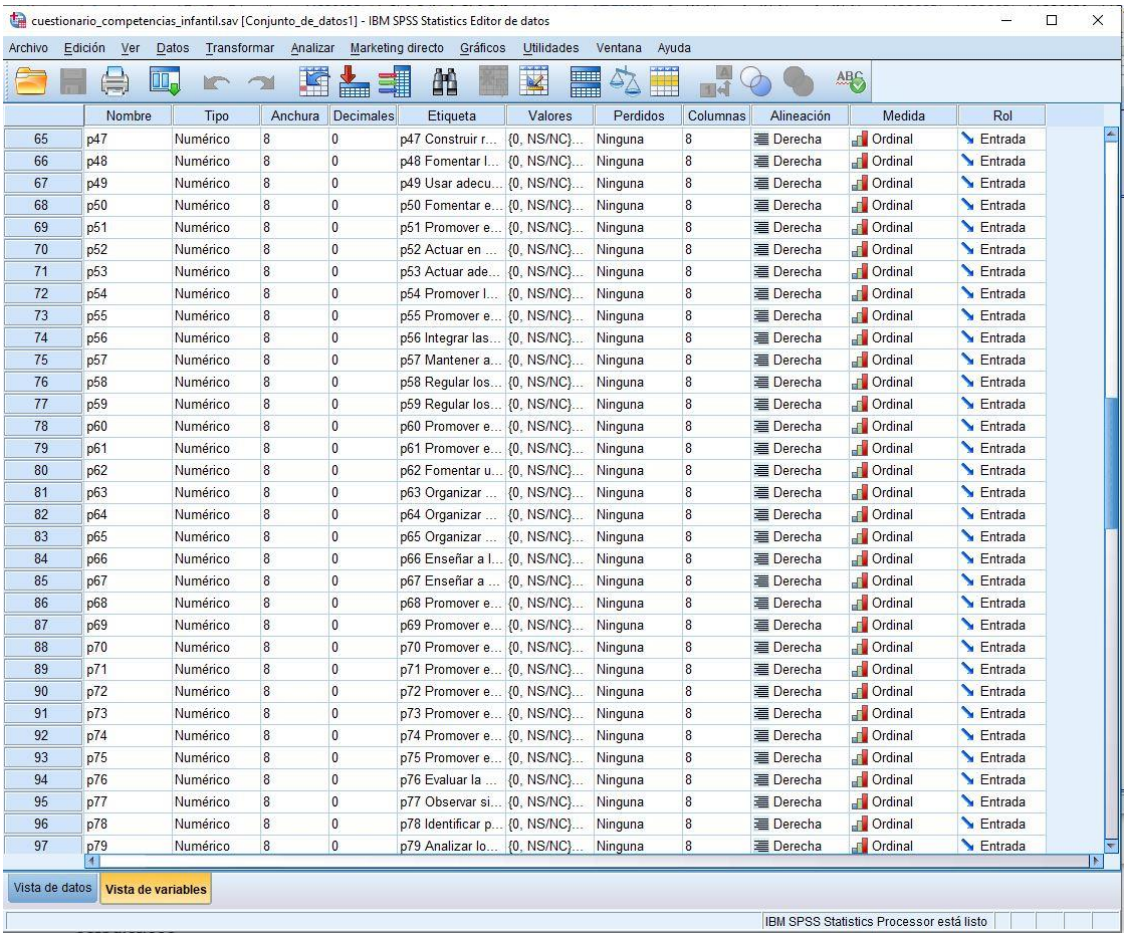
Fuente: Elaboración propia

4.9. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con las diferentes variables que integran el cuestionario se creó un manual de codificación interno, el cual cumplía diversas funciones, permitiéndonos:

- Tener una visión genérica del total de variables que conforman en cuestionario (105 en total).
- Poder utilizar un código identificativo para cada variable, de forma que pudiésemos trabajar en el posterior análisis de datos directamente con este código, en lugar de con toda la denominación completa de la variable ("etiqueta") (ver Figura 4.1).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
65	p47	Numérico	8	0	p47 Construir r...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
66	p48	Numérico	8	0	p48 Fomentar l...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
67	p49	Numérico	8	0	p49 Usar adecu...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
68	p50	Numérico	8	0	p50 Fomentar e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
69	p51	Numérico	8	0	p51 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
70	p52	Numérico	8	0	p52 Actuar en ...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
71	p53	Numérico	8	0	p53 Actuar ade...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
72	p54	Numérico	8	0	p54 Promover l...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
73	p55	Numérico	8	0	p55 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
74	p56	Numérico	8	0	p56 Integrar las...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
75	p57	Numérico	8	0	p57 Mantener a...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
76	p58	Numérico	8	0	p58 Regular los...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
77	p59	Numérico	8	0	p59 Regular los...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
78	p60	Numérico	8	0	p60 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
79	p61	Numérico	8	0	p61 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
80	p62	Numérico	8	0	p62 Fomentar u...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
81	p63	Numérico	8	0	p63 Organizar ...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
82	p64	Numérico	8	0	p64 Organizar ...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
83	p65	Numérico	8	0	p65 Organizar ...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
84	p66	Numérico	8	0	p66 Enseñar a l...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
85	p67	Numérico	8	0	p67 Enseñar a ...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
86	p68	Numérico	8	0	p68 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
87	p69	Numérico	8	0	p69 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
88	p70	Numérico	8	0	p70 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
89	p71	Numérico	8	0	p71 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
90	p72	Numérico	8	0	p72 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
91	p73	Numérico	8	0	p73 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
92	p74	Numérico	8	0	p74 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
93	p75	Numérico	8	0	p75 Promover e...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
94	p76	Numérico	8	0	p76 Evaluar la ...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
95	p77	Numérico	8	0	p77 Observar si...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
96	p78	Numérico	8	0	p78 Identificar p...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
97	p79	Numérico	8	0	p79 Analizar lo...	{0, NS/NC}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada

Figura 4.1. **Codificación de las variables del cuestionario en el programa estadístico SPSS para la elaboración de los análisis**

- Conocer la etiqueta de los valores que adopta la variable, aspecto éste de suma relevancia a la hora de realizar los posteriores análisis estadísticos.

Una vez establecida la importancia de codificar los datos del cuestionario, mostramos a continuación (Tablas 4.5 y 4.6) las codificaciones realizadas.

Respecto a la Tabla 4.5, se puede observar la ubicación que ocupan las variables, la cual se corresponde con el orden de ítems del cuestionario. También se muestra el campo "etiqueta" que es un resumen de cada uno de los ítems plasmados en el cuestionario. Asimismo, se puede ver la codificación de cada una de las variables del cuestionario a través de un código que hemos creado para una rápida identificación de las variables que, como se puede comprobar, coincide exactamente con la numeración de los ítems del instrumento de medición para que sea más sencilla su identificación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 4.5

Codificación, ubicación y etiqueta de las variables que constituyen el cuestionario

Codificación de las variables	Ubicación	Etiqueta
p1_sexo	1	Género
p2_edad	2	Edad
p3_localidad_centro	3	Centro de Estudios
p4.1	4	Estudios de Bachillerato
p4.1_com	5	Modalidad estudios bachillerato
p4.1_otra	6	Estudios bachillerato (Otra)
p4.2	7	Estudios de Ciclos Formativos
p4.2_com	8	Tipo de Ciclo Formativo FP
p4.3	9	Grado EEES finalizado
p4.3_com	10	Tipo de Grado EEES
p4.4	11	Diplomatura Magisterio finalizada
p4.4_com	12	Especialidad Magisterio finalizada
p4.5	13	Diplomatura finalizada
p4.5_com	14	Tipo de Diplomatura finalizada
p4.6	15	Licenciatura finalizada
p4.6_com	16	Tipo de Licenciatura finalizada
p4.7	17	Estudios Universitarios sin finalizar
p4.7_com	18	Tipo de estudios universitarios sin finalizar
p4.8	19	Otros estudios
p4.8_com	20	Tipo de otros estudios
p5	21	Estudios realizados en simultáneo al Grado en Educación Infantil
p5_com	22	Tipo de estudios realizados en simultáneo al Grado en Educación Infantil
p6	23	Si en el plan de estudios de Grado en Educación Infantil que estás cursando existen “Menciones”, y tú has elegido alguna, indica cuál
p7	24	Ciclo/s en los que has realizado Practicum
p8	25	Ciclo/s en los que te gustaría desarrollar docencia
p9	26	Lengua extranjera en la que te consideras más competente
p9_otra	27	Otra lengua extranjera en la que te consideras competente
p10	28	Nivel de competencia lingüística en inglés
p11	29	Durante la realización del Grado en Educación Infantil hasta el momento, además de estudiar ¿has estado trabajando?
p12	30	Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, ¿tu trabajo fue en el ámbito de la Educación Infantil?
p13	31	p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3
p14	32	p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6
p15	33	p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa
p16	34	p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia
p17	35	p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia
p18	36	p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles
p19	37	p19 Conocer los fundamentos de atención temprana

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Codificación de las variables	Ubicación	Etiqueta
p20	38	p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia
p21	39	p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia
p22	40	p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia
p23	41	p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual
p24	42	p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula
p25	43	p25 Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales
p26	44	p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar
p27	45	p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas
p28	46	p28 Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje.
p29	47	p29 Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares
p30	48	p30 Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula, y con ambientes, fuentes y materiales preparados y controlados por el docente
p31	49	p31 Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado
p32	50	p32 Planificar situaciones de enseñanza directa, explícita, iniciadas, dirigidas y estructuradas en detalle por el maestro, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades
p33	51	p33 Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger activ
p34	52	p34 Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar.
p35	53	p35 Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil
p36	54	p36 Planificar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos
p37	55	p37 Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales
p38	56	p38 Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Codificación de las variables	Ubicación	Etiqueta
p39	57	p39 Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión
p40	58	p40 Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia
p41	59	p41 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza
p42	60	p42 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza
p43	61	p43 Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües
p44	62	p44 Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)
p45	63	p45 Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos
p46	64	p46 Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades
p47	65	p47 Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños
p48	66	p48 Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos
p49	67	p49 Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase
p50	68	p50 Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás
p51	69	p51 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo
p52	70	p52 Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado
p53	71	p53 Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)
p54	72	p54 Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia
p55	73	p55 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo
p56	74	p56 Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje
p57	75	p57 Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo
p58	76	p58 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años
p59	77	p59 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Codificación de las variables	Ubicación	Etiqueta
p60	78	p60 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua castellana
p61	79	p61 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua gallega
p62	80	p62 Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera
p63	81	p63 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura
p64	82	p64 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura
p65	83	p65 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute
p66	84	p66 Enseñar a leer a niños de Educación Infantil
p67	85	p67 Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil
p68	86	p68 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia matemática"…
p69	87	p69 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico" …
p70	88	p70 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana" con recursos de las Ciencias Sociales…
p71	89	p71 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística"…
p72	90	p72 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de tratamiento de la información y competencia digital"…
p73	91	p73 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender"…
p74	92	p74 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" …
p75	93	p75 Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras
p76	94	p76 Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas
p77	95	p77 Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia
p78	96	p78 Identificar posibles disfunciones en el lenguaje
p79	97	p79 Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto
p80	98	p80 Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica
p81	99	p81 Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica
p82	100	p82 Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula
p83	101	p83 Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento
p84	102	p84 Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Codificación de las variables	Ubicación	Etiqueta
p85	103	p85 Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización
p86	104	p86 Elaborar Proyectos Educativos de Ciclo y Etapa de Educación Infantil en el marco de los Proyectos Educativos de Centro
p87	105	p87 Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela
p88	106	p88 Colaborar con otros profesionales externos a la escuela
p89	107	p89 Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa
p90	108	p90 Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa
p91	109	p91 Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro
p92	110	p92 Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica
p93	111	p93 Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organización
p94	112	p94 Conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar
p95	113	p95 Establecer relaciones positivas con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias
p96	114	p96 Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar
p97	115	p97 Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional
p98	116	p98 Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional
p99	117	p99 Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)
p100	118	p100 Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)
p101	119	p101 ¿Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?
p102	120	p102 ¿Cuál ha sido el grado de aportación del Practicum al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?
p103	121	p103 ¿Cuál ha sido el grado de aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el Practicum) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?
p104	122	p104 Comentario en torno al nivel de competencia profesional para ejercer como maestro/a de Educación Infantil
p105	123	p105 Comentario en torno a la aportación del Prácticum para el desarrollo de competencias profesionales del maestro/a de Educación Infantil

Fuente: Elaboración propia

Otro elemento sustancial y que queda reflejado en la *Tabla 4.6* es el valor y la etiqueta con la que han sido codificados los datos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 4.6

Codificación, valores y etiqueta de las variables del cuestionario

Codificación de las variables	Valor	Etiqueta
p01_sexo	1	Mujer
	2	Hombre
p02_edad	0	NS/NC
	1	de 19 a 23 años
	2	de 24 a 26 años
	3	de 27 a 29 años
	4	30 años o más
p3_localidad_centro	1	Santiago
	2	Coruña
	3	Lugo
p4.1	0	NS/NC
	1	Sí
	2	No
p4.1_com	0	NS/NC
	1	Arte
	2	Científico-técnico (*nota: se incluyen a ciencias de la salud*)
	3	Humanidades y ciencias sociales
	4	Otra
p4.1_otra	Ninguno, debido a que es una variable de tipo "cadena".	
p4.2	1	Sí
	2	No
p4.2_com	0	Ninguno
	1	CFGM Atención a personas en situación de dependencia
	2	CFGM Atención sociosanitaria
	3	CFGM Carrocería
	4	CFGM Cocina y Gastronomía
	5	CFGM Comercio
	6	CFGM Cuidados auxiliares de enfermería
	7	CFGM Electromecánica de Vehículos Automóviles
	8	CFGM Emergencias Sanitarias
	9	CFGM Estética personal y decorativa
	10	CFGM Farmacia y Parafarmacia
	11	CFGM Gestión Administrativa
	12	CFGM Instalaciones de producción de calor
	13	CFGM Instalaciones de telecomunicaciones
	14	CFGM Instalaciones eléctricas y automáticas
	15	CFGM Instalaciones frigoríficas y de climatización
	16	CFGM Mantenimiento electromecánico
	17	CFGM Panadería, repostería y confitería
	18	CFGM Peluquería y cosmética capilar
	19	CFGM Servicios de Restauración
	20	CFGM Sistemas microinformáticos y redes
	21	CFGM Trabajos forestales y de conservación del medio natural
	22	CFGM Video Disc-jockey y Sonido
	23	CFGS Administración de Sistemas Informáticos
	24	CFGS Administración de Sistemas Informáticos en Red
	25	CFGS Administración y finanzas
	26	CFGS Agencias de viajes y gestión de eventos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	27	CFGS Animación de Actividades Físicas y Deportivas
	28	CFGS Animación sociocultural
	29	CFGS Asesoría de imagen personal
	30	CFGS Audiología protésica
	31	CFGS Automatización y robótica industrial
	32	CFGS Automoción
	33	CFGS Comercio Internacional
	34	CFGS Construcciones Metálicas
	35	CFGS Desarrollo de aplicaciones informáticas
	36	CFGS Desarrollo de aplicaciones multiplataforma
	37	CFGS Desarrollo de aplicaciones web
	38	CFGS Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos
	39	CFGS Diététetica
	40	CFGS Dirección de cocina
	41	CFGS Diseño en fabricación mecánica
	42	CFGS Diseño y Amueblamiento
	43	CFGS Documentación sanitaria
	44	CFGS Educación infantil
	46	CFGS Educación y control ambiental
	47	CFGS Eficiencia energética y energía solar térmica
	48	CFGS Estética integral y bienestar
	49	CFGS Gestión comercial y marketing
	50	CFGS Gestión de alojamientos turísticos
	51	CFGS Gestión de ventas y espacios comerciales
	52	CFGS Gestión del transporte
	53	CFGS Gestión forestal y del medio natural
	54	CFGS Gestión y Organización de empresas agropecuarias
	55	CFGS Gestión y organización de recursos naturales y paisajísticos
	56	CFGS Guía, información y asistencia turística
	57	CFGS Higiene bucodental
	58	CFGS Iluminación, captación y tratamiento de imagen
	59	CFGS Imagen para el diagnóstico
	60	CFGS Integración social
	61	CFGS Laboratorio de Análisis y de control de calidad
	62	CFGS Marketing y publicidad
	63	CFGS Ortoprotésica
	64	CFGS Prevención de riesgos profesionales
	65	CFGS Procesos y calidad en la industria alimentaria
	66	CFGS Producción de audiovisuales y espectáculos
	67	CFGS Programación en Producción en Fabricación Mecánica
	68	CFGS Proyectos de edificación
	69	CFGS Proyectos de obra civil
	70	CFGS Radioterapia
	71	CFGS Secretariado
	72	CFGS Sistemas de Telecomunicación e Informáticos
	73	CFGS Sistemas de telecomunicaciones e informáticos
	74	CFGS Sistemas electrotécnicos y automatizados
	75	CFGS Sonido para Audiovisuales y Espectáculos
p4.3	1	Sí
	2	No
p4.3_com	0	Ninguno (*Nota: se incluye solo el valor "0", ya que no se ha constatado ningún Grado EEES finalizado por parte de los encuestados*)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

p4.4	1	Sí
	2	No
p4.4_com	0	Ninguno
	1	Primaria
	2	Infantil
	3	Audición y lenguaje
	4	Educación Física
	5	Lengua Extranjera
	6	Educación Musical
p4.5	1	Sí
	2	No
p4.5_com	0	Ninguna
	1	Educación Social
	2	Arquitectura de interiores
	3	Logopedia
	4	Ingeniería Técnica Forestal
p4.6	1	Sí
	2	No
p4.6_com	0	Ninguna
	1	Pedagogía
	2	Psicopedagogía
	3	Periodismo
	4	Administración y Dirección de Empresas
p4.7	1	Sí
	2	No
p4.7_com	0	Ninguno
	1	Farmacia
	2	Derecho
	3	Pedagogía
	4	Veterinaria
	5	Ingeniería Técnica en Diseño Industrial
	6	Arquitectura Técnica
	7	Magisterio Educación Física
	8	Relaciones Laborales
	9	Sociología
p4.8	1	Sí
	2	No
p4.8_com	0	Ninguno
	1	Inglés
	2	Diseño de Interiores
	3	Monitor de tiempo libre
	4	Auxiliar de enfermería
p5	0	NS/NC
	1	Sí
	2	No
p5_com	0	Ninguno
	1	Ciclo en Gestión Administrativa
	2	Ciclo Superior en Animación Físico Deportiva
	3	Ciclo de Información y Comercialización Turística
	4	Curso de monitor de ocio y tiempo libre
	5	Curso de primeros auxilios
	6	Cursos de idiomas
	7	Curso de Salvamento y Socorrismo Acuático
	8	Diversos cursos relacionados con formación del profesorado
p6	0	Ninguna

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

				1	Acústica
				2	Lenguajes artísticos
				3	Arte
				4	Visual y sonora
p7				0	NS/NC
				1	Sólo en1º ciclo (0-3 años)
				2	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)
				3	En ambos ciclos
p8				0	NS/NC
				1	Sólo en1º ciclo (0-3 años)
				2	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)
				3	En ambos ciclos
p9				0	NS/NC
				1	Inglés
				2	Francés
				3	Portugués
				4	Italiano
				5	Alemán
				6	Otra
p9_otra				0	NS/NC
				1	Galego
p10	p11	p12	p13	0	NS/NC
p14	p15	p16	p17	1	Nada
p18	p19	p20	p21	2	Poco
p22	p23	p24	p25	3	Bastante
p26	p27	p28	p29	4	Mucho
p30	p31	p32	p33		
p34	p35	p36	p37		
p38	p39	p40	p41		
p42	p43	p44	p45		
p46	p47	p48	p49		
p50	p51	p52	p53		
p54	p55	p56	p57		
p58	p59	p60	p61		
p62	p63	p64	p65		
p66	p67	p68	p69		
p70	p71	p72	p73		
p74	p75	p76	p77		
p78	p79	p80	p81		
p82	p83	p84	p85		
p86	p87	p88	p89		
p90	p91	p92	p93		
p94	p95	p96	p97		
p98	p99	p100	p101		
p102	p103				
p104				Ninguno, debido a que es una variable de tipo “cadena”.	
p105				Ninguno, debido a que es una variable de tipo “cadena”.	

Fuente: Elaboración propia

Una vez aplicado el cuestionario y codificados los datos, se llevó a cabo el análisis de los mismos mediante procedimientos estadísticos utilizando la aplicación informática SPSS versión 20, aspecto sobre el que se profundiza en el siguiente capítulo.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En relación con las cuatro preguntas abiertas del cuestionario, hemos seguido un enfoque de análisis artesanal de contenido, ofreciendo también un análisis cuantitativo respecto a determinadas valoraciones, tal y como comentaremos a continuación para, finalmente producir un texto que estimamos recoge en profundidad, el sentido y esencia de las respuestas recabadas. El proceso seguido, de forma sintética, consistió en:

- Transcripción de las respuestas manuscritas de los respondientes a un procesador de textos, incluyendo un identificador (ID) para cada uno de los sujetos que contestaron a las preguntas abiertas.
- Clasificación de las respuestas en base a las cuatro preguntas abiertas formuladas, identificando a su vez la Universidad de procedencia del alumnado que contestó a las cuestiones planteadas (Anexo 5)
- Identificación del total de respuestas recibidas frente al número total de encuestados, y en relación al total de respuestas obtenidas; concretando además los datos porcentuales según el centro de pertenencia de los estudiantes.
- Lectura exploratoria de las respuestas a cada una de las cuatro preguntas del cuestionario para captar el sentido de las respuestas, las líneas de fuerza, las coherencias e incoherencias, anotando las ideas clave y seleccionando fragmentos del discurso densos y significativos.
- Relecturas de las contestaciones, desvelándose categorías emergentes, en el interior de las cuales diferenciamos entre descripciones, concepciones, aspectos positivos y problemas, considerando también la variable centro de formación del respondiente y seleccionando fragmentos significativos de las contestaciones.
    - Categorías pregunta 104:
        - Relación Teoría-Práctica.
        - Aprendizajes.
        - Cambios.
        - Aportaciones para el trabajo en cada ciclo de Educación Infantil.
        - Modelos de Formador.
        - Características de los Formadores.
        - Metodologías de los formadores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

        - Emociones.
        - Lagunas en competencias específicas.
    - Categorías pregunta 105:
        - Relación Teoría-Práctica.
        - Materias del Plan de Estudios.
        - Aprendizajes.
        - Funciones del Prácticum.
        - Dinámicas formativas.
        - Espacios de aprendizaje.
        - Organización del Prácticum.
        - Modelos de profesor de los tutores de Prácticum.
        - Metodologías.
        - Mecanismos de aprendizaje.
        - Cambios para la mejora en el Prácticum.
    - Categorías pregunta 106.
        - Relación Teoría-Práctica.
        - Diferencias entre Materias Teórico-Prácticas.
        - Formadores.
    - Categorías pregunta 107.
        - Relación teoría-práctica.
        - Formadores.
        - Materias.
        - Aportaciones de esta investigación.

- Las respuestas más fácilmente cuantificables se organizaron para tres de las preguntas. El foco de atención se centró en distinguir tres grupos de la siguiente forma:
    - Pregunta 104: Sujetos que se autoperciben (recogiendo también datos numéricos según se refieran al primer o al segundo ciclo de Educación Infantil y centro formador) como:
        - A) Bastante o altamente competentes.
        - B) Con competencia media.
        - C) Poco o nada competentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

  - Pregunta 106: Sujetos que valoran la aportación del conjunto de materias teórico-prácticas al desarrollo de sus competencias profesionales como:
    - A) Buena valoración.
    - B) Valoración media.
    - C) Baja valoración.
  - Pregunta 107: Sujetos que destacan:
    - A) Aspectos positivos de la titulación.
    - B) Valoración media de la titulación.
    - B) Aspectos deficientes de la titulación.
  - No se han establecido diferentes grupos de respuestas según la valoración de la aportación del Prácticum (pregunta 105), puesto que es unánime la valoración general positiva.
- Elaboración para cada una de las preguntas de un discurso en el que, incorporando bien porcentajes, bien frecuencias, o ambos, para los aspectos destacados, según nos ha parecido más oportuno, se refleje el contenido significativo de las respuestas de los futuros docentes, incorporando además una selección de respuestas literales en el propio discurso para reflejar las líneas de fuerza con las propias palabras de los sujetos participantes.

Patton (1980) señaló, en relación con el análisis cualitativo de datos que: "No hay reglas claramente marcadas sobre cómo proceder. La tarea es hacerlo lo más que uno pueda para dar sentido (descifrar las cosas)" (p. 345). La tarea que hemos realizado sobre el análisis de las respuestas abiertas del cuestionario, ha incorporado tanto una vertiente de carácter más cuantitativa, como otra de orientación más cualitativa con la intención de construir un discurso que responda lo más fielmente posible a las respuestas de los futuros docentes (también recogiendo fragmentos literales de algunas respuestas identificando el número del sujeto respondiente y el centro en el que realiza sus estudios), revelando lo sustancial de sus declaraciones en relación con los objetivos de esta investigación sobre formación inicial de docentes de Educación Infantil, con la intención de "dar sentido (descifrar las cosas)" (Patton, 1980)..

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO V.
ANÁLISIS y RESULTADOS

5.1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se incorporan los resultados derivados de los análisis estadísticos realizados a partir de la información recopilada mediante el cuestionario. Dichos análisis se estructuran tomando como base el esquema conceptual de Fuentes Abeledo (2009a) que se explicita a continuación:

- **Dimensión 1: Docente**
  - Subdimensión 1.1: "Comprender la enseñanza" (*ítems 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27*)
  - Subdimensión 1.2: "Enseñar"
    - Planificar *(ítems 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36)*
    - Actuar en la fase interactiva *(ítems 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75)*
    - Evaluar, investigar, mejorar *(ítems 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82)*
- **Dimensión 2: "Institucional"**
  - Subdimensión 2.1: "Comprender la organización" *(ítems 25, 83, 84, 85)*
  - Subdimensión 2.2: "Planificar proyectos" *(ítem 86)*
  - Subdimensión 2.3: "Actuar en procesos organizativos" *(ítems 87, 88, 89, 90)*
  - Subdimensión 2.4.: "Investigar, innovar, la vida de la organización *(ítems 91, 92, 93)*
- **Dimensión 3: "Tutorial"**
  - Subdimensión 3.1: "Comprender" *(ítem 94)*
  - Subdimensión 3.2: "Actuar" *(ítems 95, 96)*
- **Dimensión 4: "Personal"**
  - Subdimensión 4.1: "Saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad" *(ítems 97 y 98)*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La estrategia analítica empleada, partiendo del esquema señalado en líneas anteriores, se centra en el desarrollo de estadística descriptiva, focalizada en la identificación de frecuencias y porcentajes de cada ítem, así como medidas de tendencia central (medias) y dispersión (desviaciones típicas). Asimismo, se han realizado análisis bivariados no paramétricos (Kruskal-Wallis para variables politómicas y U de Mann-Whitney para variables dicotómicas) con el fin de identificar posibles diferencias significativas entre las variables contrastadas. Cabe señalar que las variables dependientes que se han tomado como referencia son las referidas a los ítems 13 al 98 del cuestionario), mientras que las variables independientes que se han considerado se estructuran en dos tipos: variables de carácter personal como el "sexo" (ítem 1) y la "edad" (ítem 2) y variables de índole académica: "estudios previos al Grado de Educación Infantil" (ítem 4); "ciclo en el que se han realizado las estancias de practicum" (ítem 7) y "Centro de Estudios" (ítem 3)

Para una mejor comprensión de las categorías de cada una de las variables independientes comentadas en el párrafo anterior, éstas se reflejan en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1

Categorías de las variables independientes analizadas

Variables independientes	**Categorías**
Sexo	Hombre
	Mujer
Edad	19 a 23 años
	24 a 26 años
	27 a 29 años
	30 o más años
Estudios previos al Grado de Educación Infantil	Sí
	No
Ciclo en el que se han realizado las estancias de prácticum	Sólo en 1er ciclo (0-3 años)
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)
	En ambos ciclos
Centro de Estudios	Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago (USC)
	Facultad de Ciencias de la Educación A Coruña. (UDC)
	Facultad de Formación del Profesorado. Lugo.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se analizarán los resultados obtenidos en las variables 99 a 103 del cuesitonario y se plasmarán las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas de las preguntas 104 a 107.

5.2. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS RELATIVAS A LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y ACADÉMICAS: DATOS INICIALES DE IDENTIFICACIÓN DE LA MUESTRA

En este primer apartado se muestran los datos relativos a aquellas variables utilizadas para la identificación de las características de la muestra (ítems del 1 al 12 del cuestionario), cuyos resultados se incluyen a continuación.

5.2.1 Distribución según el sexo (ítem 1)

Tal y como se puede apreciar en los datos reflejados en la Tabla 5.2 y en la Figura 5.1, existe un amplio porcentaje de mujeres (93,3%) frente a hombres (6,7%). Estas diferencias tan significativas en función del sexo suelen ser habituales en la titulación de Educación Infantil y se han ido manteniendo a lo largo del tiempo tal y como se puede apreciar en informes como el coordinado a nivel nacional por Grañeras (2009, p. 164) para el Instituto de la Mujer, quien cifra a los matriculados en la especialidad de Educación Infantil en un 92,87% de mujeres frente a un 7,13% de hombres, porcentajes muy similares a los de la muestra encuestada.

Tabla 5.2

Frecuencias y porcentajes de la variable "sexo".

	Frecuencia	**Porcentaje**
Mujer	210	93,3
Hombre	15	6,7
Total	225	100

Fuente: Elaboración propia



Figura 5.1. **Gráfico con porcentajes según el "sexo"**

5.2.2 Distribución según la edad (ítem 2)

La mayoría de los encuestados (60,4%) se sitúan en un rango de edad comprendido entre los 19 y 23 años, mientras que el 28% posee una edad que oscila entre los 24 y 26 años. Como se aprecia en la Tabla 5.3 y en la Figura 5.2, tan solo 13 individuos (5,8%) se sitúan entre los 27 y 29 años, datos estos últimos que se replican para aquellos estudiantes con una edad igual o superior a 30 años.

Tabla 5.3

Frecuencias y porcentajes de la variable "edad"

	Frecuencia	**Porcentaje**
19 a 23 años	136	60,4
24 a 26 años	63	28,0
27 a 29 años	13	5,8
30 o más	13	5,8
Total	225	100,0

Fuente: Elaboración propia

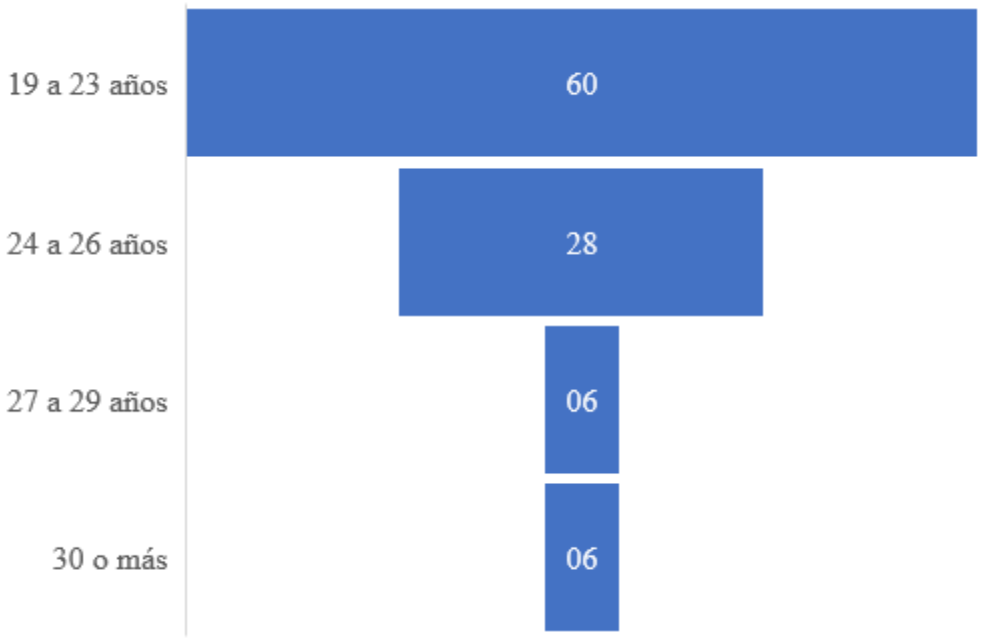


Figura 5.2. **Gráfico con porcentajes según la "edad"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.3 Distribución según el centro de estudios (ítem 3)

Un 57,7% del alumnado encuestado ha cursado sus estudios de Grado de Maestro/a en Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela (32,4% en Santiago y 25,3% en Lugo), mientras que un 42,2% en la Universidad de A Coruña, tal y como se puede apreciar en la Tabla 5.4 y en la Figura 5.3

Tabla 5.4

Frecuencias y porcentajes de la variable "centro de estudios"

	Frecuencia	**Porcentaje**
Santiago	73	32,4
A Coruña	95	42,2
Lugo	57	25,3
Total	225	100,0

Fuente: Elaboración propia

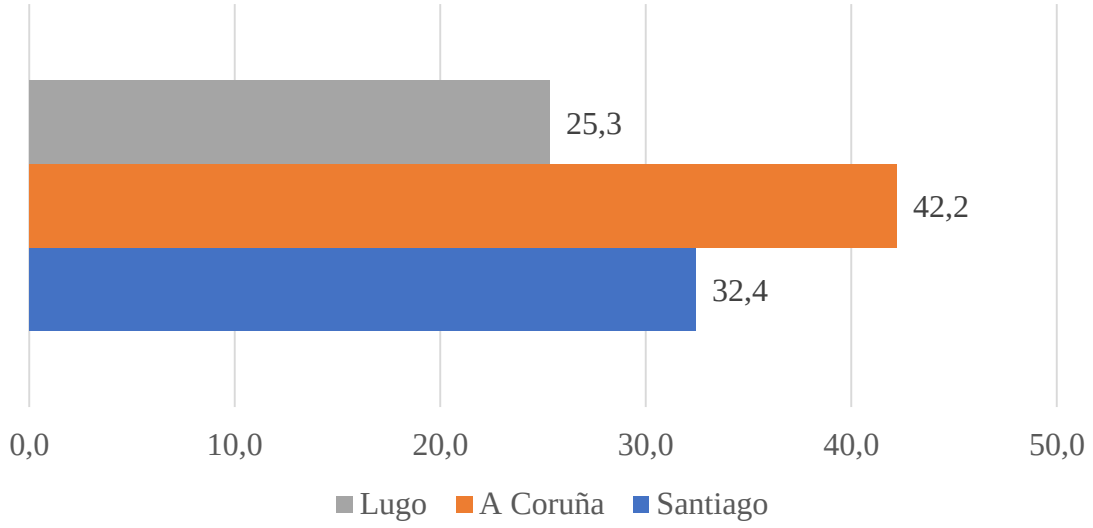


Figura 5.3. **Gráfico con porcentajes según el "centro de estudios"**

5.2.4 Distribución por estudios previos al Grado de Educación Infantil (ítem 4)

Como se aprecia en la Figura 5.4, la mayoría de los estudiantes han accedido al Grado de Maestro/a en Educación Infantil cursando Bachillerato (90,7%), A su vez, un 58,7% provenía de la modalidad de "Humanidades y Ciencias Sociales", un 29,8% de la rama "Científico-Técnica" y tan solo un 2,2% habían cursado Bachillerato en la modalidad de "Arte" (ver Figura 5.5).

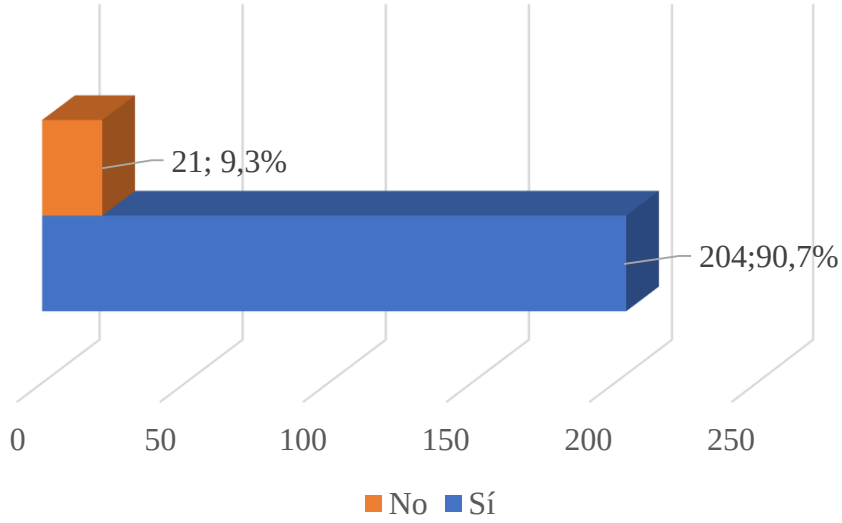


Figura 5.4. **Frecuencias y porcentajes del alumnado que ha cursado y no ha cursado Bachillerato**

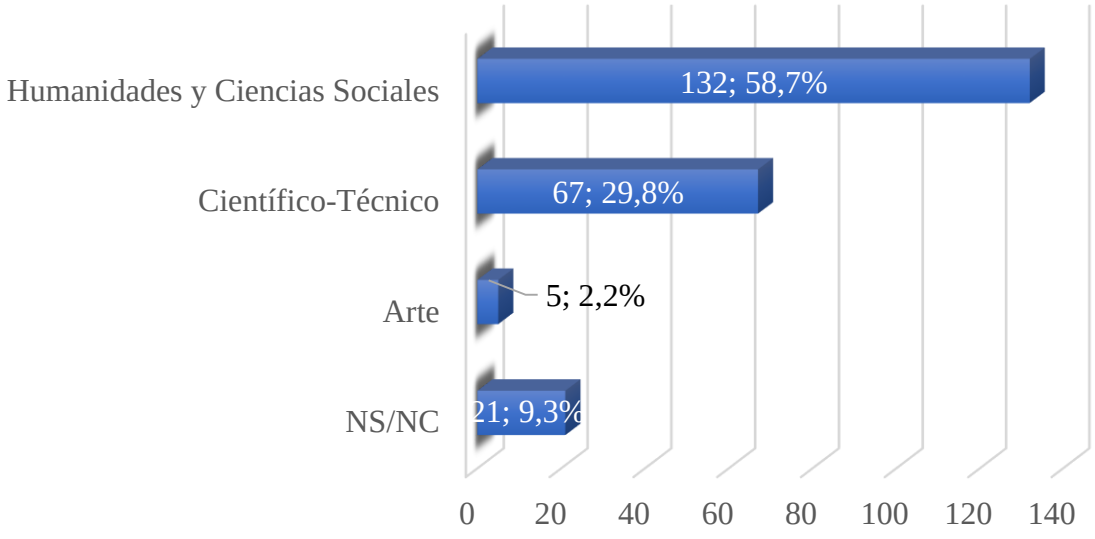


Figura 5.5. **Frecuencias y porcentajes según la modalidad de estudios de Bachillerato cursada**

Resulta significativo el hecho de que antes de acceder al Grado de Maestro/a en Educación Infantil, un 30,6% de los estudiantes ya habían finalizado un Ciclo Formativo de Formación Profesional. Como se puede observar en la Tabla 5.5, destaca el hecho de que un 14,2% realizaron previamente el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.5
Frecuencias y porcentajes de estudios de Ciclos Formativos finalizados

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	155	68,9
CFGM Atención a personas en situación de dependencia	1	,4
CFGM Cuidados auxiliares de enfermería	1	,4
CFGM Gestión Administrativa	3	1,3
CFGM Servicios de Restauración	2	,9
CFGS Administración de Sistemas Informáticos	1	,4
CFGS Administración y finanzas	3	1,3
CFGS Agencias de viajes y gestión de eventos	2	,9
CFGS Animación de Actividades Físicas y Deportivas	3	1,3
CFGS Animación sociocultural	5	2,2
CFGS Diétetica	1	,4
CFGS Diseño y Amueblamiento	1	,4
CFGS Documentación sanitaria	1	,4
CFGS Educación infantil	32	14,2
CFGS Gestión comercial y marketing	2	,9
CFGS Gestión de alojamientos turísticos	1	,4
CFGS Gestión del transporte	2	,9
CFGS Guía, información y asistencia turística	4	1,8
CFGS Higiene bucodental	3	1,3
CFGS Integración social	1	,4
CFGS Secretariado	1	,4
Total	225	100,0

Fuente: Elaboración propia

Otro de los aspectos que se les preguntó a los participantes del estudio fue si disponían de algún Grado universitario finalizado. Ninguno de los 255 encuestados respondió afirmativamente a esta cuestión. Asimismo, solamente 3 sujetos (equivalentes a un 1,3% sobre el total) manifestaron estar en posesión de una Diplomatura en Magisterio (2 en el ámbito de Educación Primaria y 1 en Educación Infantil).

En relación a si los encuestados disponían de otras Diplomaturas universitarias diferentes a Magisterio, solamente se identificaron a 4 individuos (1,8%), siendo las carreras cursadas: Educación Social, Arquitectura de Interiores, Logopedia e Ingeniería Técnica Forestal. Resultados similares se obtuvieron ante la pregunta de si habían finalizado alguna Licenciatura universitaria, ya que tan solo se pudo constatar que 9 sujetos (equivalentes a un 4% sobre el total) habían terminado sus estudios superiores, relacionados en su mayoría con el ámbito educativo, ya que 5 se habían licenciado en Pedagogía, y 2 en Psicopedagogía, mientras que los restantes licenciados lo habían hecho en carreras más alejadas de la función docente como es el caso de Periodismo y Administración y Dirección de Empresas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Otra de las cuestiones que se les planteó a los sujetos que formaron parte del estudio fue si habían cursado otros estudios universitarios y que no llegaron a terminar. La Tabla 5.6 recoge los datos obtenidos, especificando las titulaciones no finalizadas.

Tabla 5.6

Frecuencias y porcentajes del tipo de estudios universitarios sin finalizar

	Frecuencia	**Porcentaje**
Ninguno	216	96,0
Farmacia	1	,4
Derecho	1	,4
Pedagogía	1	,4
Veterinaria	1	,4
Ingeniería Técnica en Diseño Industrial	1	,4
Arquitectura Técnica	1	,4
Magisterio Educación Física	1	,4
Relaciones Laborales	1	,4
Sociología	1	,4
Total	225	100,0

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, también se pudieron obtener datos en torno a otros estudios realizados previamente al Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Un 96,4% manifestó no haber cursado otro tipo de estudios (ver Tabla 5.7).

Tabla 5.7

Frecuencias y porcentajes de otros estudios

	Frecuencia	**Porcentaje**
Ninguno	217	96,4
Inglés	4	1,8
Diseño de interiores	1	,4
Monitor de tiempo libre	1	,4
Auxiliar de enfermería	2	,9
Total	225	100,0

Fuente: Elaboración propia

5.2.5 Distribución por estudios realizados en simultáneo al Grado de Educación Infantil (ítem 5)

USC DE COMPOSTELA

Un 13,8% (n=31) de los sujetos indicaron haber realizado estudios en simultáneo al Grado de Maestro/a en Educación Infantil, mientras que un 86,2% (n=194) manifestó

no haber cursado paralelamente ningún otro tipo de estudios. En la Tabla 5.8 se incluyen las frecuencias y porcentajes obtenidos.

Tabla 5.8

Frecuencias y porcentajes según el tipo de estudios realizados en simultáneo al Grado de Educación Infantil

	Frecuencia	**Porcentaje**
Ninguno	194	86,2
Ciclo en Gestión Administrativa	1	,4
Ciclo Superior en Animación Físico Deportiva	2	,9
Curso de monitor de ocio y tiempo libre	6	2,7
Curso de primeros auxilios	1	,4
Cursos de idiomas	16	7,1
Curso de Salvamento y Socorrismo Acuático	1	,4
Diversos cursos relacionados con formación del profesorado	4	1,8
Total	225	100,0

Fuente: Elaboración propia

5.2.6 Distribución según las "menciones" cursadas (ítem 6)

Un elevado porcentaje de estudiantes, concretamente un 89,3% cursó el Grado de Maestro/a en Educación Infantil sin estar adscrito a ninguna "mención". Entre los sujetos que señalaron haber cursado una mención, 17 (7,6%) lo hicieron en "lenguajes artísticos", 4 (1,8%) en la mención "visual y sonora", 2 (0,9 %) en arte y tan solo 1 (0,4%) en acústica.

5.2.7 Distribución según el ciclo o ciclos en los que se realizó el Praticum (ítem 7)

Tal y como se aprecia en la Figura 5.6, la mayoría de los estudiantes (58,2%) realizaron su Pramticum en el 2º ciclo, seguido de aquellos que lo hicieron en ambos ciclos (38,2%). Tan solo un 1,8% desarrollo su practicum en el primer ciclo con niños/as de 0-3 años.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

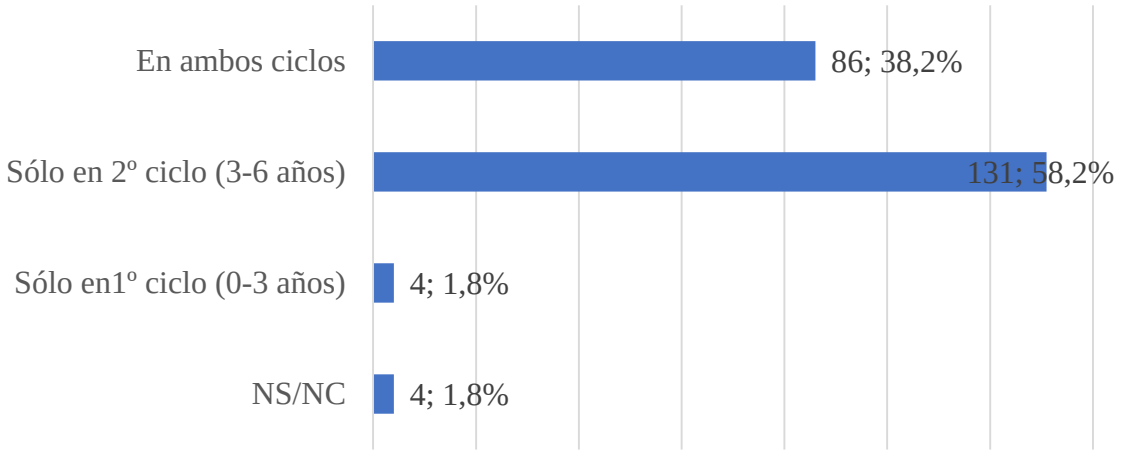


Figura 5.6. **Frecuencias y porcentajes según el ciclo o ciclos en los que se realizó el Prácticum**

5.2.8 Distribución según el ciclo o ciclos en los que al alumnado le gustaría desarrollar su docencia (ítem 8)

La mayoría de los encuestados (69,3%) afirma que le gustaría desarrollar su docencia en ambos ciclos. Un 26,2% en el segundo ciclo con niños/as de entre 3 y 6 años y únicamente un 2,2% manifiesta que le gustaría hacerlo en el primer ciclo con infantes de 0 a 3 años (Figura 5.7).

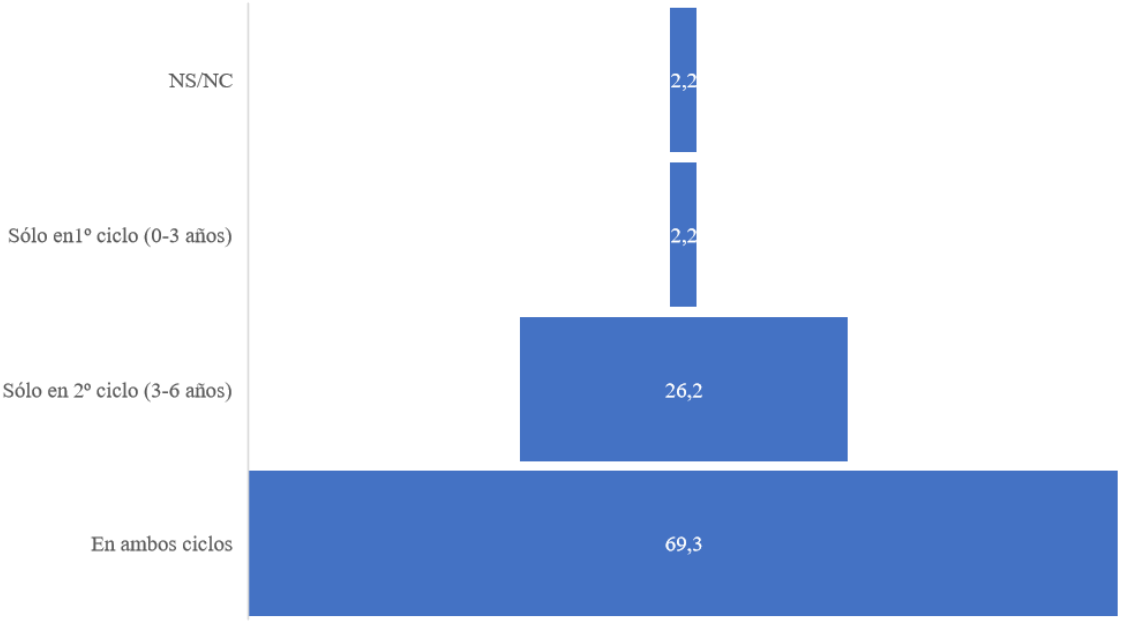


Figura 5.7. **Frecuencias y porcentajes según el ciclo o ciclos en los que al alumnado le gustaría desarrollar su docencia**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.9 Distribución según la "lengua extranjera en la que te consideras más competente" (ítem 9)

La lengua en la que de forma abrumadora los futuros maestros/as de Educación Infantil se sienten más competentes es el "inglés" (85,8%); así se refleja en los datos mostrados en la en la Tabla 5.9. Asimismo, otras lenguas como el portugués, francés, italiano o alemán, no llegan a un 5% en el porcentaje de respuesta.

Tabla 5.9

Frecuencias y porcentajes según el tipo de lengua extranjera en la que los futuros maestros/as de Educación Infantil se consideran más competentes

	Frecuencia	**Porcentaje**
NS/NC	7	3,1
Inglés	193	85,8
Francés	10	4,4
Portugués	11	4,9
Italiano	2	,9
Alemán	1	,4
Otra	1	,4
Total	225	100,0

Fuente: Elaboración propia

5.2.10 Distribución según el nivel de competencia lingüística en inglés (ítem 10)

Resulta relevante el hecho de que un 52% del alumnado haya señalado que se considera poco compentente en lengua inglesa (Figura 5.8), ya que al finalizar sus estudios de Grado de Maestro/a en Educación Infantil deberían poseer un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

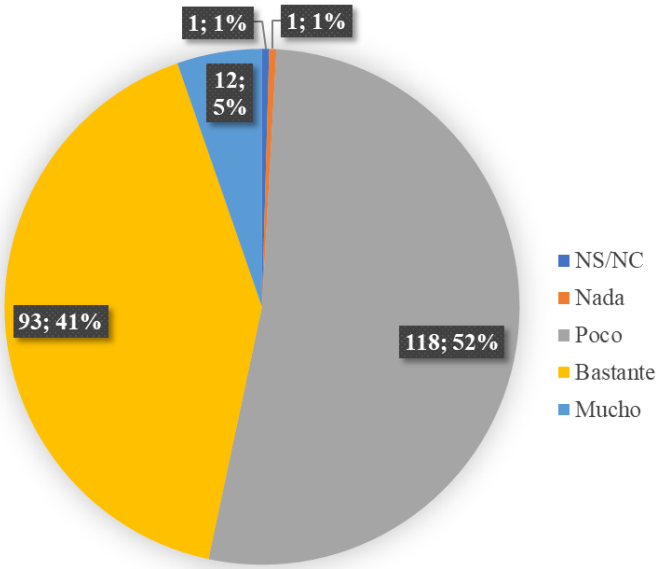


Figura 5.8. **Frecuencias y porcentajes según el nivel de competencia lingüística en inglés**

5.2.11 Distribución según el desarrollo de algún trabajo (remunerado o no) durante la realización del Grado de Educación Infantil y su relación con el ámbito de la infancia (ítems 11 y 12)

Un 40% (n=90) de los estudiantes encuestados señaló que había estado desempeñando algún tipo de actividad laboral. De entre estas 90 personas, 30 de ellas (13,3%) indicaron que su trabajo estaba relacionado con el ámbito de la Educación Infantil, mientras que 60 (26,7%) afirmaron que el trabajo desempeñado no tenía nada que ver con aspectos relativos a la Educación Infantil.

5.3. ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN "DOCENTE"

En el presente apartado se procederá al análisis de los estadísticos descriptivos y análisis de contraste bivariados de las subdimensiones "comprender la enseñanza" y "enseñar" .

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.1 Análisis descriptivos de la subdimensión "comprender la enseñanza" (ítems 13 al 24, 26 y 27)

La Tabla 5.10 muestra las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas de los diversos ítems pertenecientes a la subdimensión "comprender la enseñanza". Como se puede apreciar, estos se han ordenado siguiendo un orden de mayor a menor según las puntuaciones medias obtenidas.

Tabla 5.10

Estadísticos descriptivos de la subdimensión "comprender la enseñanza", ordenados de forma ascendente según la media

DIMENSIÓN DOCENTE												
COMPRENDER LA ENSEÑANZA												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**		
Conocer los fundamentos de atención temprana (i.19)	2	0,9	11	4,9	101	44,9	99	44,0	12	5,3	2,48	0,714
Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles (i. 18)	0	0,0	9	4,0	97	43,1	93	41,3	26	11,6	2,60	0,743
Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas (i. 27)	2	0,9	8	3,6	89	39,6	103	45,8	23	10,2	2,61	0,755
Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia (i. 16)	2	0,9	5	2,2	85	37,8	116	51,6	17	7,6	2,63	0,696
Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia (i. 22)	1	0,4	3	1,3	87	38,7	118	52,4	16	7,1	2,64	0,653
Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia (i. 17)	4	1,8	6	2,7	86	38,2	99	44,0	30	13,3	2,64	0,812

DIMENSIÓN DOCENTE												
COMPRENDER LA ENSEÑANZA												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**		
Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3 (i. 13)	0	0,0	6	2,7	89	39,6	106	47,1	24	10,7	2,66	0,703
Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia (i. 20)	1	0,4	0	0,0	78	34,7	131	58,2	15	6,7	2,71	0,607
Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia (i. 21)	2	0,9	0	0,0	60	26,7	145	64,4	18	8,0	2,79	0,619
Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa (i. 15)	2	0,9	2	0,9	48	21,3	149	66,2	24	10,7	2,85	0,644
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual (i. 23)	1	0,4	1	0,4	55	24,4	130	57,8	38	16,9	2,90	0,681
Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar (i. 26)	0	0,0	3	1,3	51	22,7	125	55,6	46	20,4	2,95	0,696
Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula (i. 24)	2	0,9	0	0,0	32	14,2	148	65,8	46	19,1	3,02	0,644
Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial	0	0,0	0	0,0	15	6,7	156	69,3	54	24,0	3,17	0,527

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DIMENSIÓN DOCENTE												
COMPRENDER LA ENSEÑANZA												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**		
escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6 (i. 14)												

Fuente: Elaboración propia

En la Ética a Eudemo, el filósofo griego Aristóteles planteaba una preocupación respecto a las relaciones entre la teoría y la realidad, afirmando por ejemplo en relación con la justicia que la aspiración no era saber en qué consistía, sino ser justos. O en otro texto, -la Ética a Nicómano- destacaba que no bastaba con "conocer" la virtud, sino que ha de procurarse tenerla y practicarla. Aunque ya hemos comentado con antelación algunas cuestiones relativas a las relación entre teoría y realidad y las implicaciones en relación con el concepto de competencia y las razones de introducir "competencias" cuya expresión se manifiesta usando términos como "comprender", "conocer", "analizar" cabe traer de nuevo a colación estas reflexiones. En todo caso, ya hemos justificado la razón de introducir variables en el cuestionario en el sentido de competencia que explica la asunción de aquéllas que vamos a considerar en esta dimensión que, genéricamente, hemos denominado "Comprender la Enseñanza" y que suman 14, apelando sobre todo a su incorporación al ser consideradas por la Orden ECI que regula la titulación de Maestra/o en Educación Infantil.

Justamente por la diferencia con otro tipo de "competencias" consideradas en esta investigación y que estimamos de entidad diferente, nos llama la atención que una de las comprendidas en la dimensión objeto de análisis en este apartado, en concreto "Conocer los fundamentos de atención temprana" (variable 19), con una Media de 2,48 y una DT de 0,714 –la más baja de las 14 variables contempladas aquí-, el porcentaje en Zona Baja sea levemente superior al de Zona Alta (49,8 % y 49,3% respectivamente), como comentaremos más adelante. En el otro extremo, con la Media más alta de esta dimensión se sitúa la variable 14 en relación con "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el Ciclo 3-6", con una Media superior a 3 (3,17), con la DT más baja del conjunto de variables analizados en este apartado. Entre ambos extremos, las demás variables que hacen referencia tanto al conocimiento del sujeto de la educación, las niñas y niños pequeños y las bases y desarrollos que permiten comprenderlos, como a algunos aspectos desde la perspectiva sociológica,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

médico sanitaria, desde el conocimiento del currículo establecido oficialmente para ambos ciclos de la etapa, o cuestiones referidas a conocer aspectos sobre el lenguaje en la primera infancia, los lenguajes audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación, y los procesos de interacción y comunicación en el aula, oscilan en relación a las Medias entre 2,60 y 3,17, siendo únicamente dos las que superan la Media de 3 (la variable 14 en relación con el conocimiento del currículo para el Ciclo 3-6, ya citada, y la variable 24 ("Comprender los procesos de interacción y comnicación en el aula").

Para un análisis pormenorizado de cada una de las variables de esta dimensión atenderemos a las categorías que hemos establecido considerando los tipos de conocimiento a los que se refieren y que hemos enunciado en el párrafo anterior, entendiéndolos como "perspectivas" para "comprender la enseñanza".

5.3.1.1 Desde el conocimiento del sujeto de la educación

Hemos considerado en este apartado cuatro variables (19, 16, 22, 20 y 21). Las tres últimas claramente referidas a conocimientos de orden psicológico y la primera y segunda, tradicionalmente, incorporan teorías, investigaciones y propuestas realizadas desde ese campo. Estimamos que la autopercepción de competencia sobre los aspectos considerados indica cómo se ven en relación con cuestiones fundamentales para un docente de Educación Infantil como la comprensión de las diferencias individuales (de personalidad, estilos de aprendizaje, experiencias, intereses, género, etc.) para poder establecer las estrategias, apoyo y ayudas adecuadas.

Ya hemos señalado que la variable 19 ("Conocer los fundamentos de atención temprana"), alcanza la media más baja (2,48) y también que es la única en la que se se ha obtenido un porcentaje mayor en la Zona Baja (49,8 %) que en la Zona Alta (49,3 %) como se puede apreciar en la Figura 5.9 que aparece a continuación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

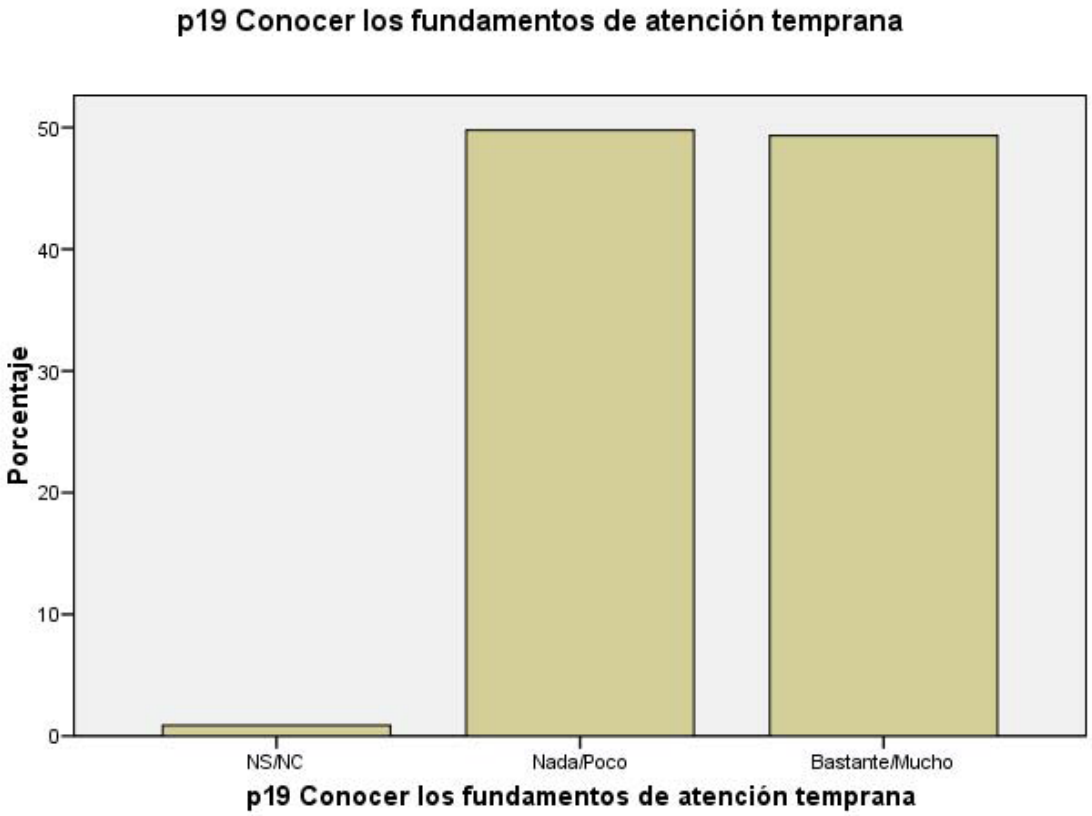


Figura 5.9. **Porcentajes dicotomizados del ítem 19: "Conocer los fundamentos de atención temprana**

En la Figura 5.10 referido a los resultados en las cuatro opciones de respuesta que aparece a continuación se puede apreciar como los futuros docentes han optado masivamente por las respuestas "poco" (44,9 %) o "bastante" (44%), y muy escasamente por "nada" 4,9 %) o "mucho" (5,3%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

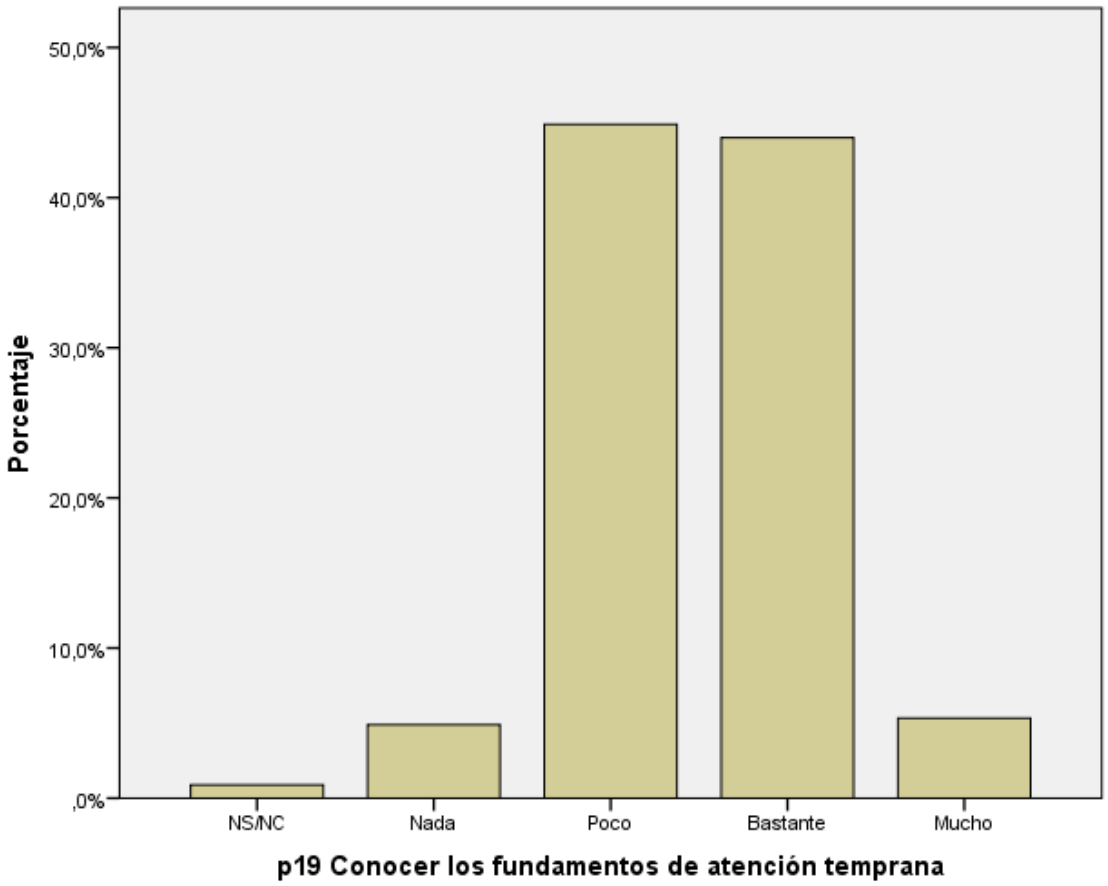


Figura 5.10. **Porcentajes del ítem 19: "Conocer los fundamentos de atención temprana" según cuatro opciones de respuesta**

Siendo la variable con la media más baja y ante esta distribución, conviene relacionar estos datos con los obtenidos para otras variables en las que se diferencia según se trate del ciclo 0-3 o del ciclo 3-6 de otras dimensiones y con las diferencias de experiencias del Prácticum en los dos Ciclos. Por lo tanto, y teniendo en cuenta también que la variable en relación con el conocimiento del currículo del Primer Ciclo (i. 13) tampoco alcanza una Media elevada (2,66), cabe pensar que, al igual que sucede en todas las competencias en que se especifica o que tienen que ver más con el trabajo con los niños más pequeños la autopercepción del nivel de autocompetencia no destaca especialmente en sentido positivo y que, en general, es preciso prestar más atención en los estudios de Grado universitarios a la preparación para el trabajo en este Primer Ciclo.

Sobre las cuatro variables restantes que hemos incorporado en este apartado (16, 22, 20 y 21), no se observan grandes diferencias entre los resultados obtenidos en relación con las medias que van de 2,63 para el conocimiento de la evolución del lenguaje; 2,64 la que se refiere a conocimientos sobre la "personalidad"; 2,71 a "procesos psicológicos" y 2,79 en relación con los "procesos de aprendizaje".

En relación con la variable 16 (“Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia”), con una DT de 0,696, el porcentaje en Zona Baja es del 40 % y en Zona Alta del 59,1 % como se refleja en la Figura 5.11 y con la mayoría de los futuros docentes optando por la respuesta “bastante” el 52,6 % , alcanzándose en la opción “poco” un porcentaje de 37,8% , siendo bajos los porcentajes de las otras dos opciones (2,2 % para “nada” y 7,6 % para “mucho”) como puede apreciarse en la Figura 5.12. Conocer en profundidad aspectos del desarrollo lingüístico es fundamental dada la relevancia del mismo para el aprendizaje y la vida en general, considerando, por ejemplo en relación con “escuchar y hablar”, cuál puede ser la línea evolutiva (para niños ente 3 y 6 años) atendiendo a objetivos como: escuchar y diferenciar sonidos del lenguaje, expresarse usando palabras y oraciones, comprender y seguir instrucciones, hacer o responder a preguntas, o participar de forma activa en conversaciones (véase al respecto propuestas como la de Dodge, Colker, y Heroman (2004).

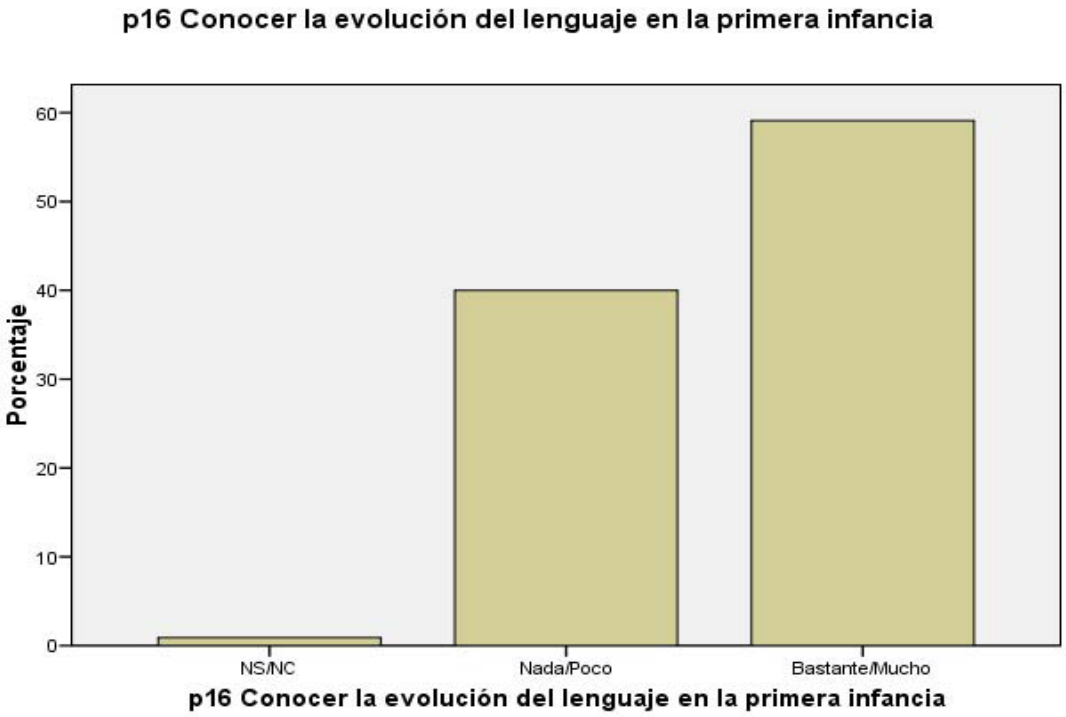


Figura 5.11. **Porcentajes dicotomizados del ítem 16: “Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

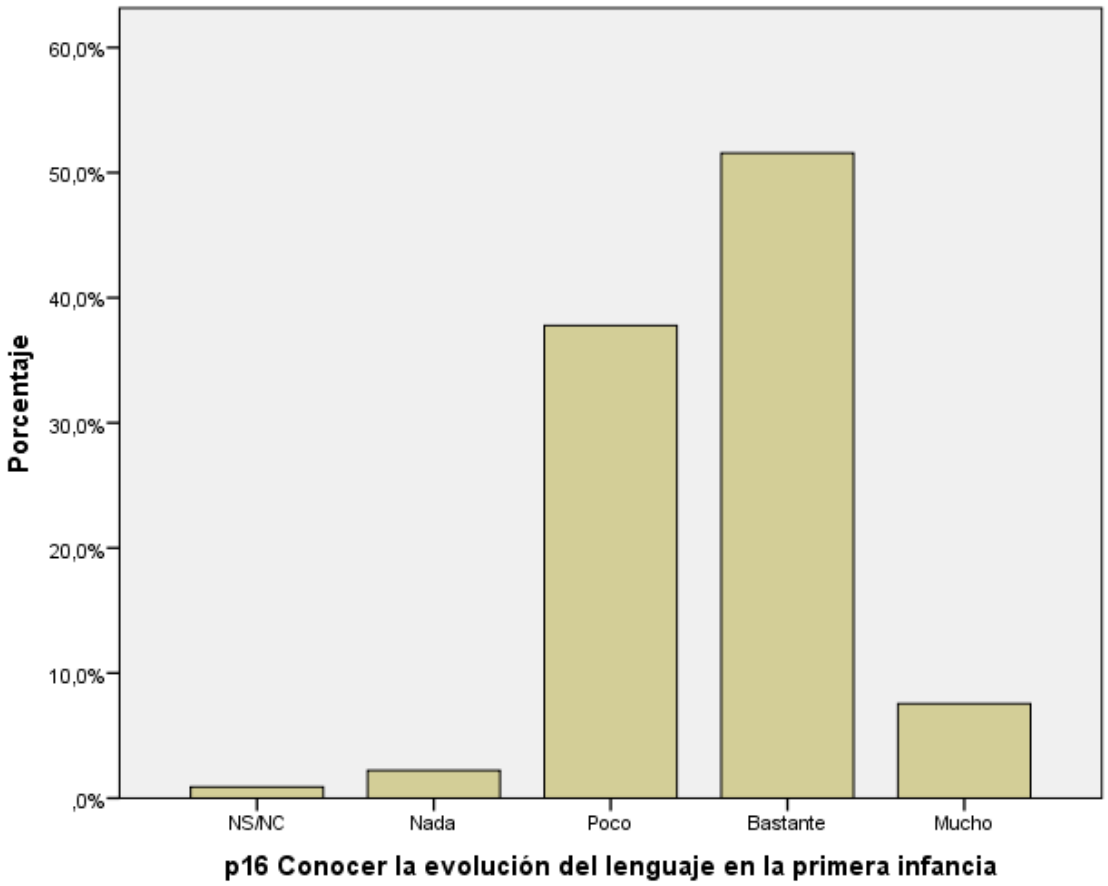


Figura 5.12. **Porcentajes del ítem 16: "Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia" según cuatro opciones de respuesta**

En la variable 22 ("Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad") con una DT de 0,653, en la Zona Baja el porcentaje es de 40 % y en la Zona Alta del 59,6 %, como se refleja en la Figura 5.13 siendo bajos los porcentajes para las opciones "nada" (1,3 %) y "mucho" (7,1%) como puede apreciar en la Figura 5.14.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

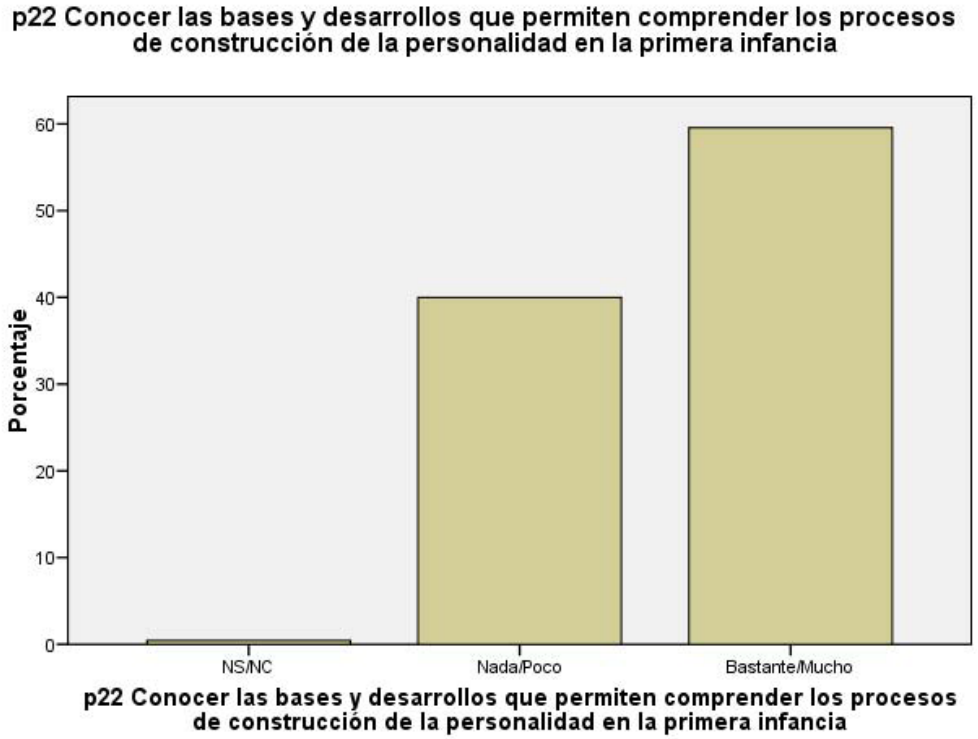


Figura 5.13. **Porcentajes dicotomizados del ítem 22: "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia**

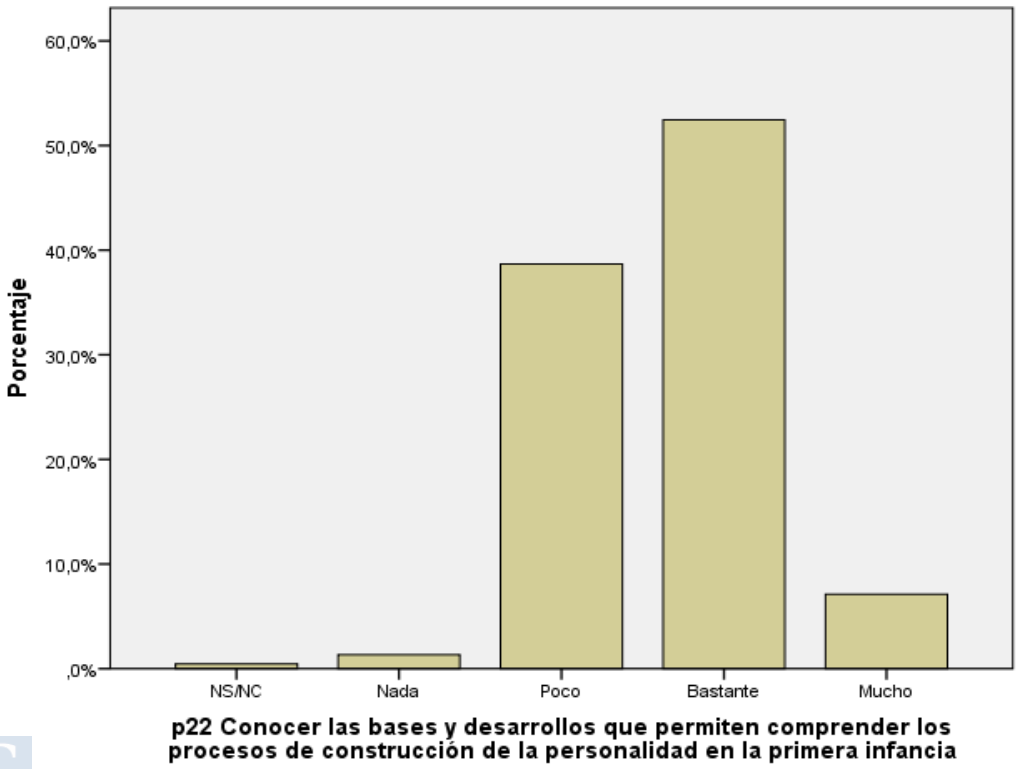


Figura 5.14. **Porcentajes del ítem 22: "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia" según cuatro opciones de respuesta**

En relación con los datos de la variable 20 (“Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia”, sucede algo parecido a lo señalado para las variables anteriores. La Media es algo superior (2,71) y la DT inferior (0,607), con una Zona Baja con porcentaje de 34,7 % , llegando en Zona Alta al 64,9 % como se refleja en la Figura 5.15 que aparece a continuación.

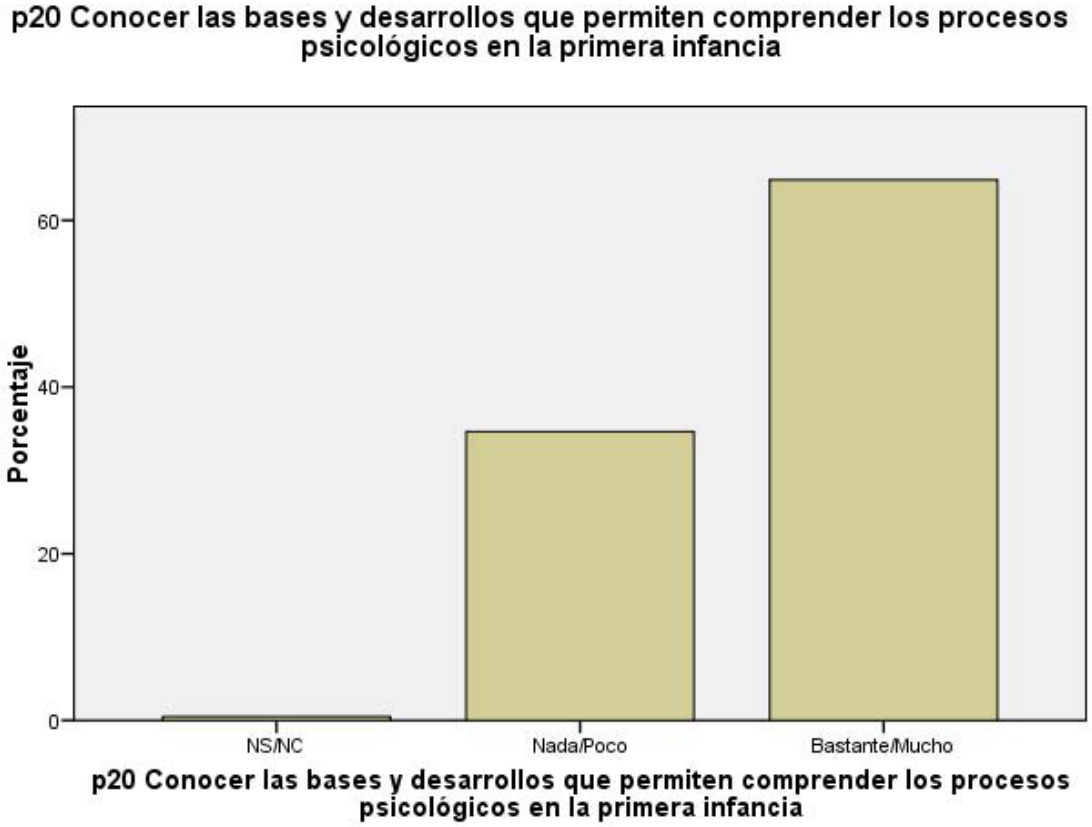


Figura 5.15. **Porcentajes dicotomizados del ítem 20: “Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia”**

Por último, en relación con la variable 21 (“Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia”), la Media sube un poco (2,79) y la DT es de 0,619, con un porcentaje en Zona Baja de 26,7 % llegándose al 72,4 % en Zona Alta como puede apreciarse en la Figura 5.16. Destaquemos, además que ningún futuro docente ha seleccionado la opción “nada” y 18 (8%) la opción “mucho” como queda reflejado en la Figura 5.16.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

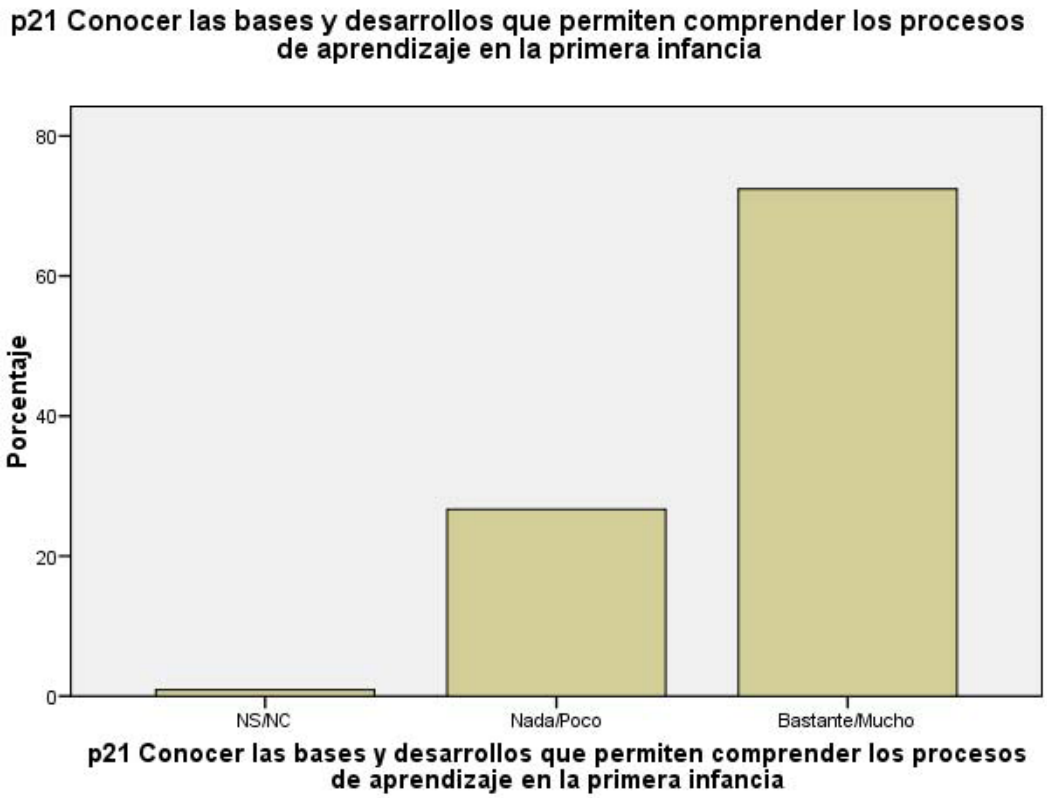


Figura 5.16. **Porcentajes dicotomizados del ítem 21: "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia"**

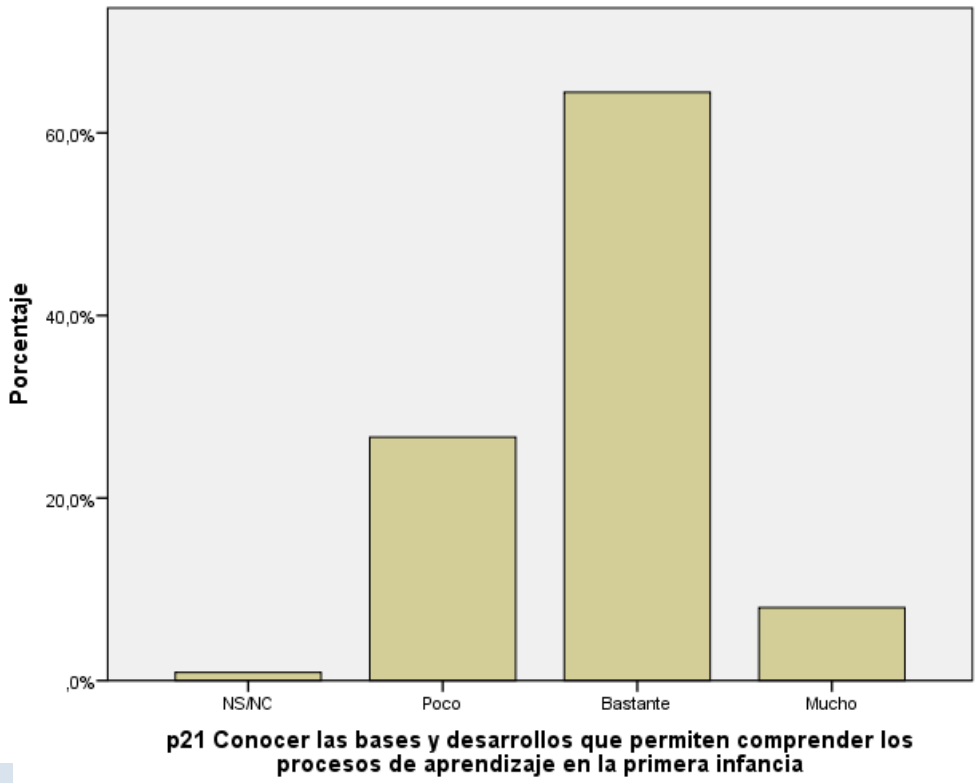


Figura 5.17. **Porcentajes del ítem 21: "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia" según cuatro opciones de respuesta**

En definitiva, pues, excepto en relación con la variable 19, los resultados para las cuatro restantes muestran que la autopercepción de competencia de los futuros docentes sobre ámbitos con fuerte impronta de conocimientos psicológicos se inclina hacia el polo positivo. De todas formas, dada la presencia de materias teórico-prácticas especializadas en las Memorias de las Titulaciones sobre la perspectiva psicológica, y considerando además que los campos de saberes en los que se apoyan cuentan con teorías e investigaciones muy relevantes y potentes, y también que se pueden desarrollar actividades en el Prácticum para abordar aspectos de los mismos –por ejemplo de observación regular de los niños y niñas, tanto espontáneas e informales como formales y planificadas, atendiendo a lo que hacen y dicen en diferentes espacios y momentos del día –a la llegada a la escuela, en las actividades en grupo e individuales, en la hora del cuento, de juego, de descanso, a la hora de comer, en el patio, etc.-, con el objetivo de conocerlos- en algunos planes de estudio incluso apoyada en materias específicas centradas en estrategias, técnicas y contenidos de observación, y también que ambos bloques de materias (teórico-prácticas y Prácticum) pueden y deben abordarse con sentido integrador, siempre cabe esperar una mejora para que aumenten los porcentajes en la Zona Alta.

5.3.1.2 Desde el conocimiento sociológico y pedagógico

Dos son las variables que hemos incorporado en esta perspectiva sociológica: "Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual" (variable 26) y "Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar" (variable 23). Ambas obtienen unas Medias muy semejantes cercanas a 3 (2,95 para la primera y 2,90 para la segunda), al igual que ocurre con las DT (0, 681 y 0,696 respectivamente). También los porcentajes en Zona Baja (24% para la primera y 24,9 % para la segunda) y en Zona Alta (76% y 74,7 %) son muy semejantes, como se puede apreciar en las Figuras 5.18 y 5.19 que aparecen a continuación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

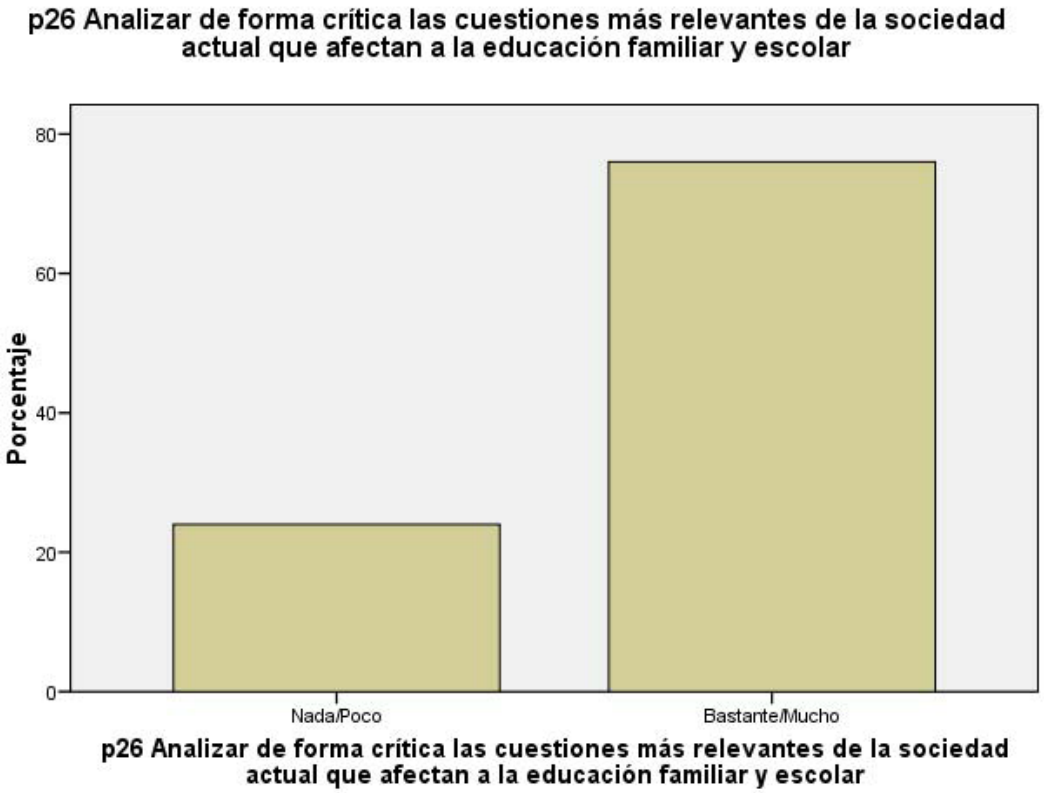
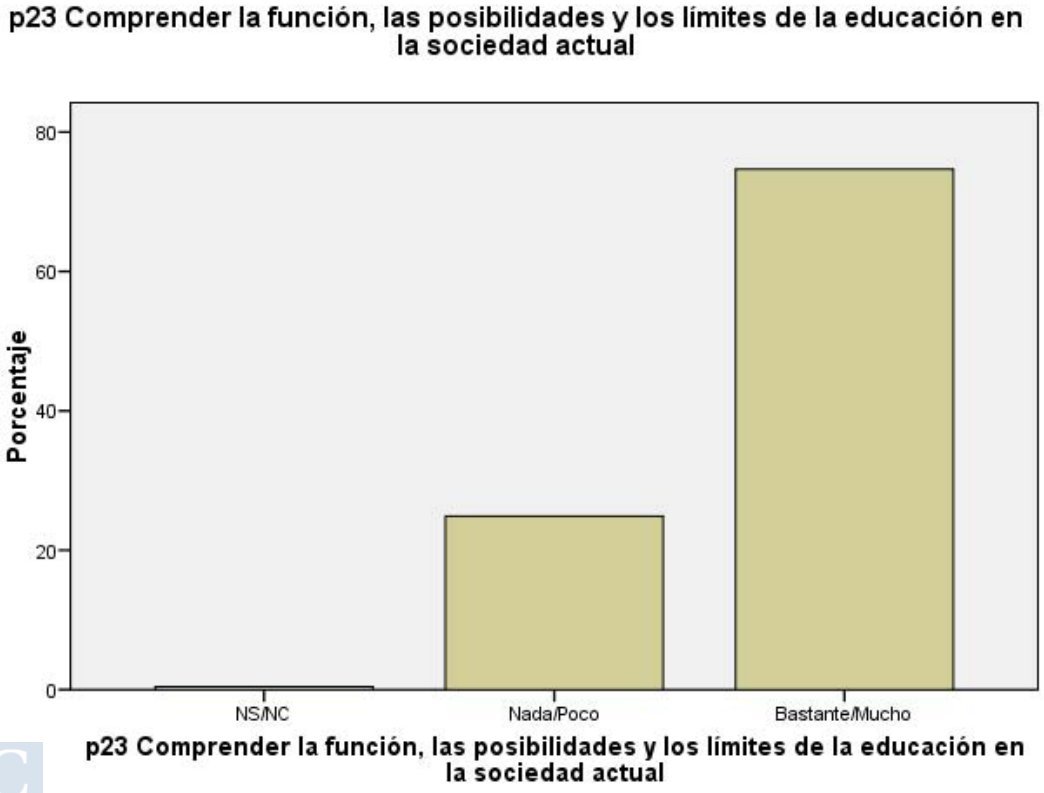


Figura 5.18. **Porcentajes dicotomizados del ítem 26: "Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar escolar"**



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Figura 5.19. **Porcentajes dicotomizados del ítem 23: "Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual"**

También las diferencias son escasas si consideramos las cuatro opciones de respuesta como puede observarse en la Figura 5.20 y en la Figura 5.21.

Desarrollar el sentido crítico de los futuros docentes abordando problemas vinculados a los aspectos considerados en relación con estas dos competencias nos parece fundamental. En ocasiones ligándolos a aspectos integrados en otras competencias. Por ejemplo, analizando cuestiones de consumo –de refrescos azucarados-, intereses económicos vinculados y marketing, junto a la problemática de la obesidad y enfermedades diversas ligadas al mismo, que algunos especialistas califican de auténtica "epidemia". Desde el punto de vista sociológico –y económico y político- cabe conocer y analizar los intereses de empresas como Coca Cola o Pepsico y sus estrategias para desactivar iniciativas de regulación normativa restrictiva esponsorizando a Asociaciones ligadas a la defensa de la salud, a ONG, o incluso, como sucede en nuestro país, a Universidades e Institutos que elaboran Informes de Investigación y hacen púbicas recomendaciones sobre la salud. Recientemente el periódico "El País" (en su número del 11 de octubre de 2016), se hacía eco de la financiación de estudios por parte de Coca Cola, aportando importantes cantidades de dinero al "Instituto Europeo de la Hidratación" que recomienda el consumo de bebidas para deportistas y refrescos como los que fabrica dicha empresa.

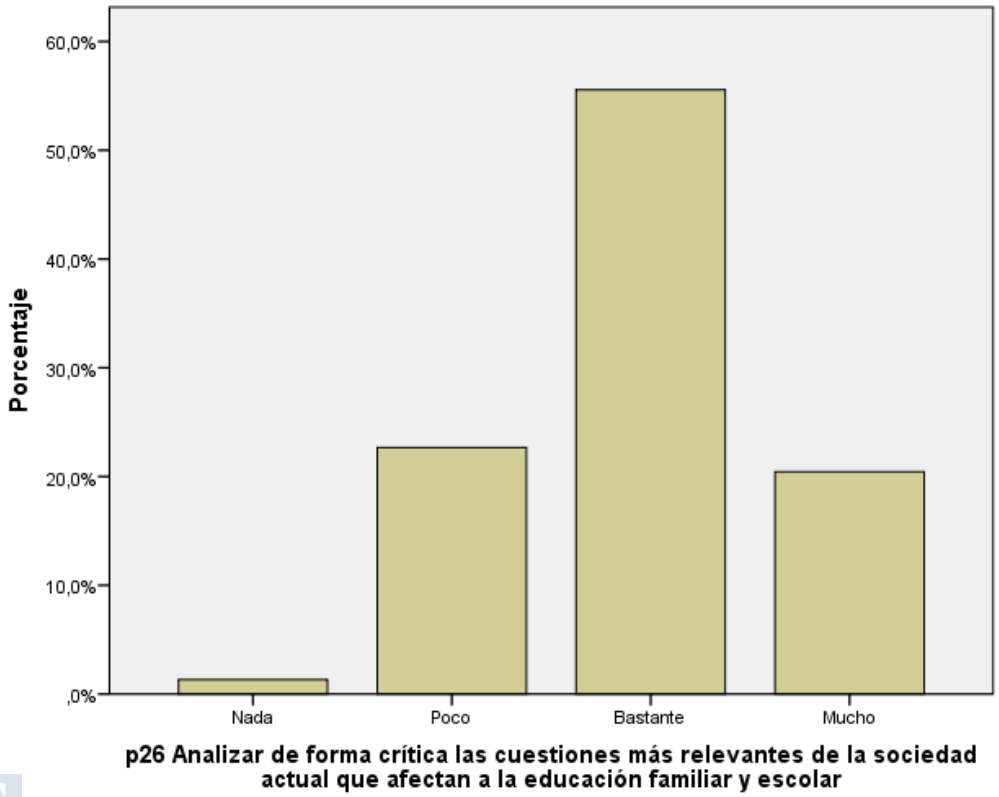


Figura 5.20. **Porcentajes del ítem 26: "Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar escolar" según cuatro opciones de respuesta**

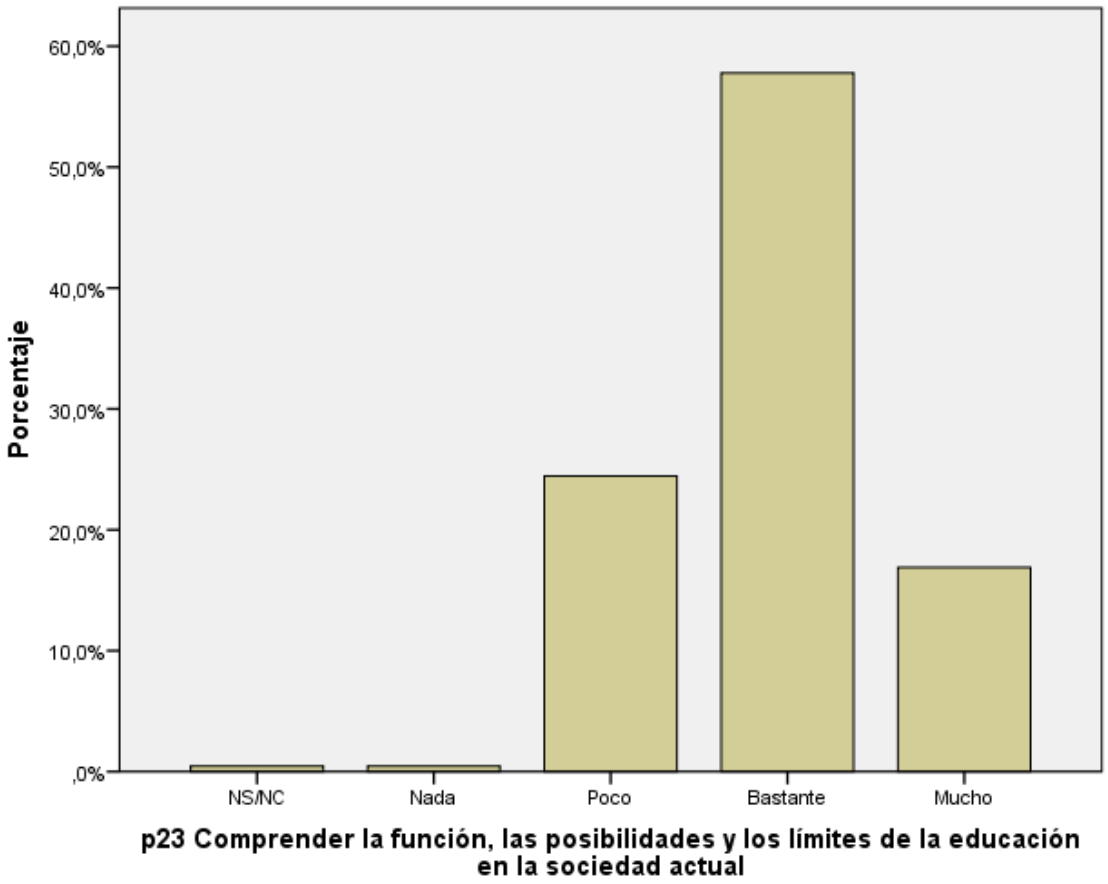


Figura 5.21. **Porcentajes del ítem 23: "Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual" según cuatro opciones de respuesta**

Por tanto, la mayoría de los futuros docentes se consideran bastante preparados en relación con aspectos relativos al ámbito sociológico para abordar la función docente y, por tanto, entendemos que para comprender cómo el contexto influye por ejemplo en los los ámbitos organizativo, didáctico, curricular y profesional docente, y familiar, y también cómo la escuela hace aportaciones en relación con la sociedad sopesando posibilidades y límites.

5.3.1.3 Desde conocimientos sobre lenguajes audiovisuales y TIC

Dos variables consideraremos en este grupo que, además, presentan resultados muy semejantes. Se trata de "Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas" (variable 27) y "Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia" (variable 17). Para la primera la Media es de 2,61 (con una DT de 9,755) y para la segunda de 2,64 (con DT de 0,812). Sí cabe subrayar, sin embargo, que de todas las variables consideradas en esta dimensión, ambas son las que alcanzan la DT más elevada.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las Figuras 5.22 y 5.23 que aparecen a continuación muestran también las similitudes en relación con los porcentajes alcanzados en las Zona Baja (43,1 % para la primera y 40,9 para la segunda), y en la Zona Alta 56 % para la primera y 57 % para la segunda; también gran similitud encontramos si consideramos las cuatro opciones de respuesta, con 45,8 % y 44 % para la opción "bastante" y 39, 6% y 38, 2% para la opción "poco", respectivamente. Cabe destacar, sin embargo, en contraste con otras variables, el porcentaje alcanzado en la opción "mucho" (10,2% y 13,3 respectivamente). En la Figura 5.24 de la variable 27 y en la Figura 5.25 de la variable 17 se pueden observar los resultados en las cuatro opciones.

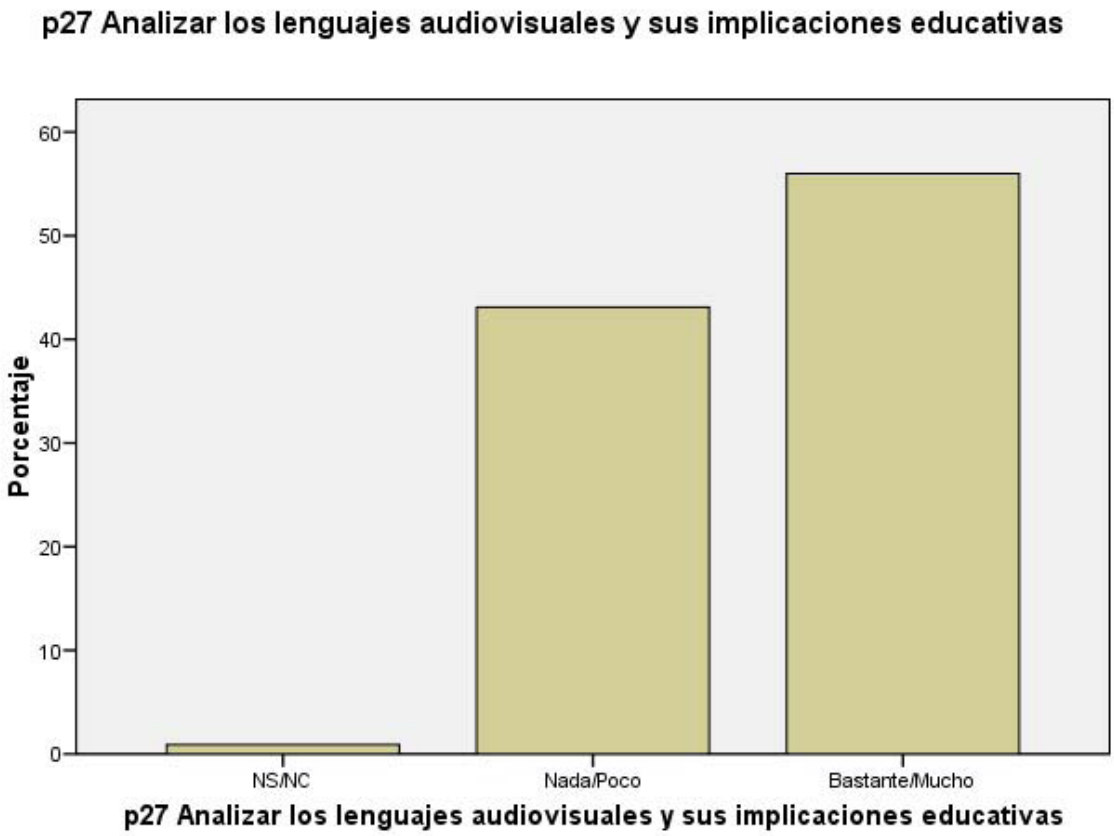


Figura 5.22. **Porcentajes dicotomizados del ítem 27: "Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

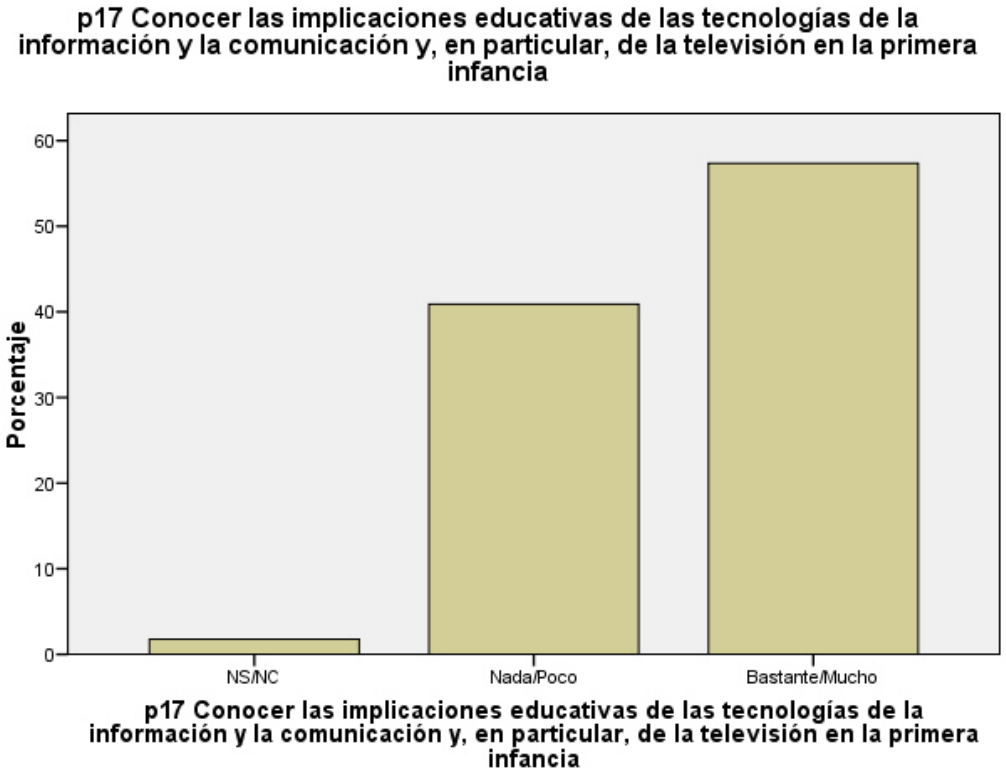
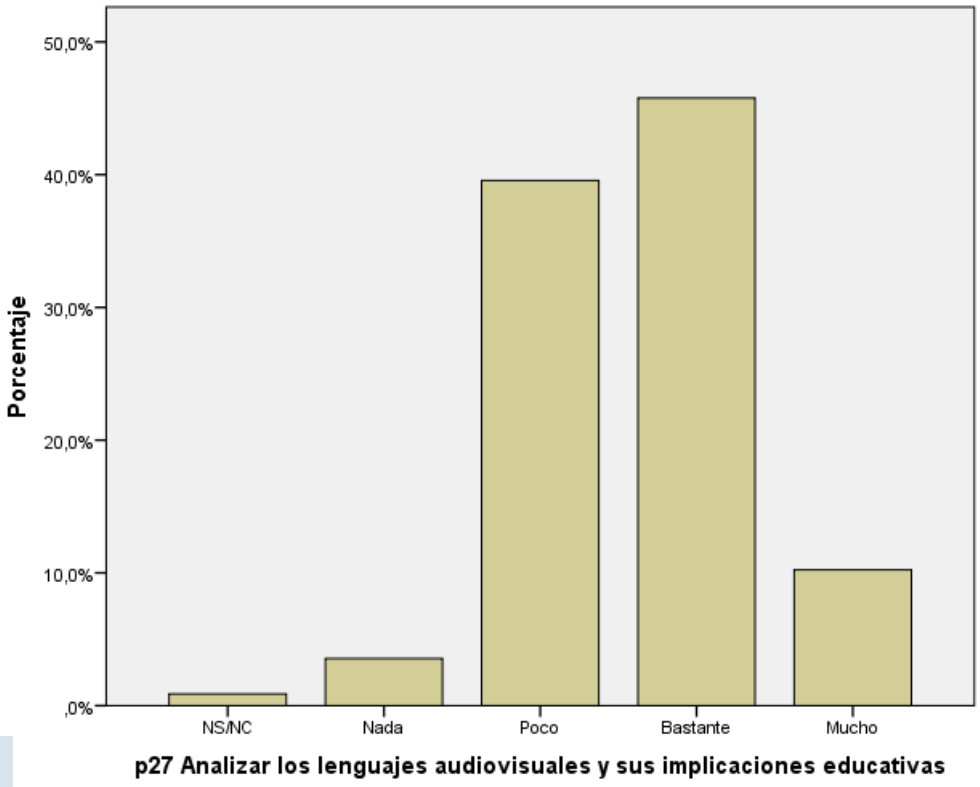


Figura 5.23. **Porcentajes dicotomizados del ítem 17: "Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia"**



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Figura 5.24. **Porcentajes del ítem 27: "Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas", según cuatro opciones de respuesta**

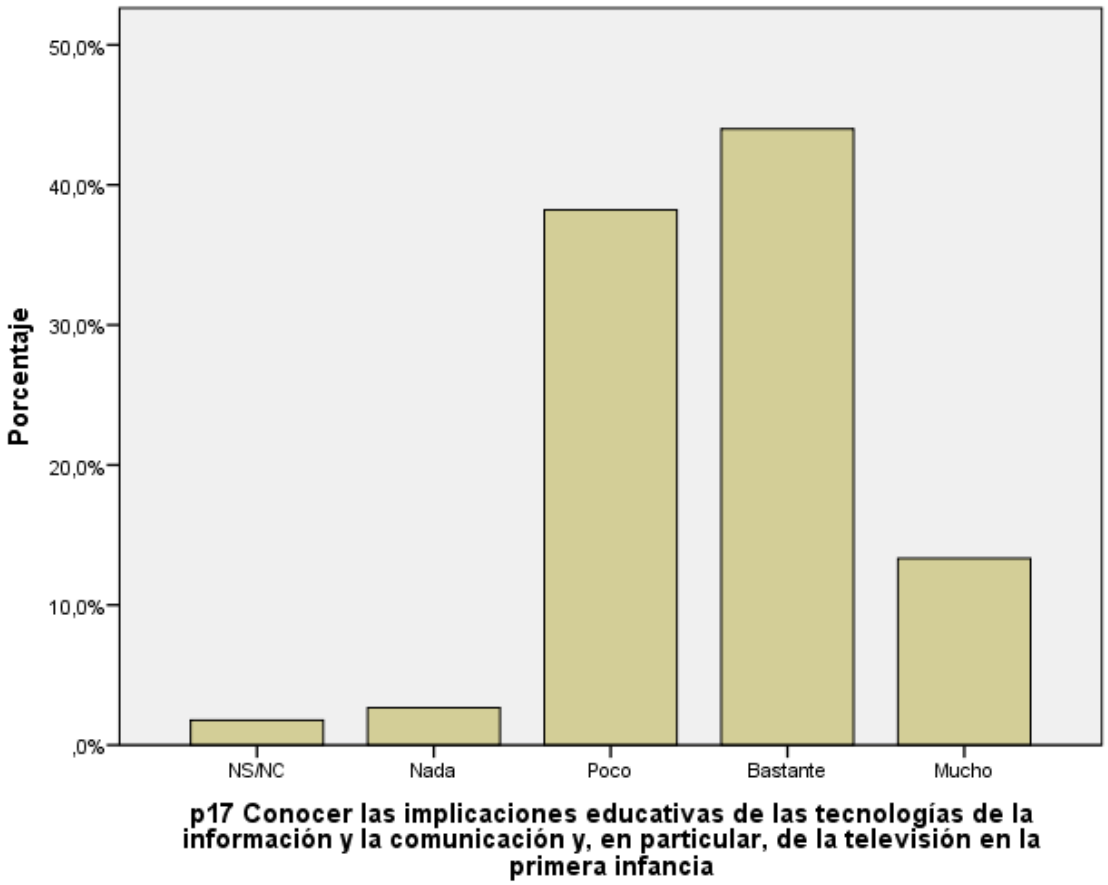


Figura 5.25. **Porcentajes del ítem 17: "Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia", según cuatro opciones de respuesta**

El conocimiento y el análisis sobre las implicaciones de los lenguajes audivisuales y las TIC en la educación entendemos que resultan fundamentales dada la relevancia que tienen en la sociedad actual y su impacto notable sobre los niños y niñas, y sobre cualquier persona en general, en múltiples aspectos: visión del mundo, riesgos de dependencia, seguridad, etc. Por todo ello, es importante que nuestros futuros docentes desarrollen con sentido crítico una perspectiva sobre los mismos, y sean capaces también de ir desarrollando con los pequeños el análisis de la influencia de los mismos en sus formas de pensar, actuar y sentir. Son muchas las obras que nos advierten de los múltiples peligros que acechan cuando no educamos para, por ejemplo, aprovechar adecuadamente un medio como la televisión. Por ejemplo, ya hace tiempo que Giovanni Sartori (1998) en una obra muy difundida ("Homo videns. La sociedad teledirigida"), clamaba ante lo que entendía suponía la extinción del "homo sapiens" (capaz de pensar), y la eclosión del "homo videns", a quien calificaba como un ser incapaz de alcanzar la abstracción, criado a la luz de una pantalla que ejerce de canguro y que construye la realidad a través de lo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

que ve en la televisión. También Sartori (1998) alertaba a finales de los noventa del pasado siglo, en relación con Internet, de que las posibilidades "eran infinitas, para bien y para mal" (p. 57). Lo mismo podemos decir hoy de otros medios por lo que la educación, ya desde las escuelas de Educación Infantil y en colaboración con las familias, tienen un papel fundamental para orientar en un sentido y otro, de la importancia de que nuestros futuros docentes estén bien preparados para trabajar sobre estas cuestiones.

5.3.1.4 Desde la perspectiva médico-sanitaria

Solamente incorporamos una variable en este apartado: "Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles" (18). La Media alcanzada es de 2,60 (la segunda más baja de esta dimensión), con una DT de 0,743, con un porcentaje en la Zona Baja de 47, 1% y en Zona Alta de 57,3 % como puede apreciarse en la Figura 5.26 que presentamos a continuación.

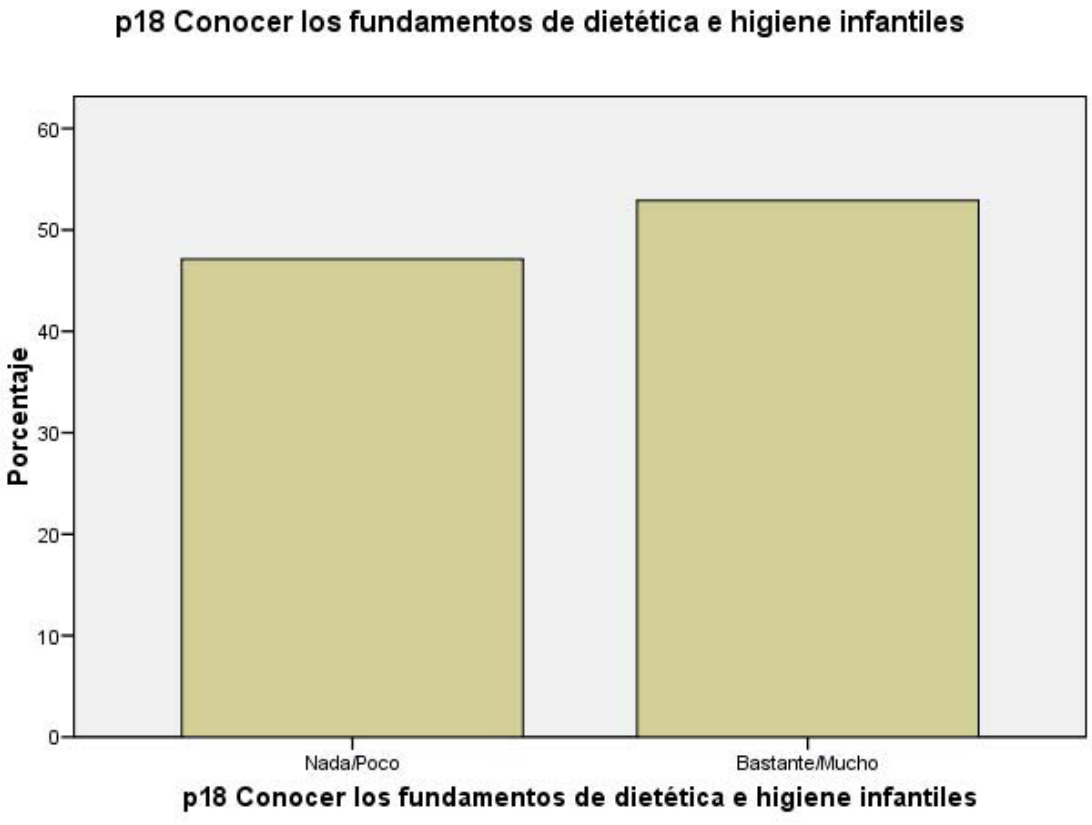


Figura 5.26. **Porcentajes dicotomizados del ítem 18: "Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los resultados en relación con las cuatro opciones, muestran un fuerte equilibrio entre la opción "poco" (43,1 %) y "bastante" (41,3%), aunque hay que considerar también que nueve futuros docentes han optado por "nada" (4%) y hasta 26 (11,6% por la opción "mucho", como se refleja en la Figura 5.27 que aparece a continuación.

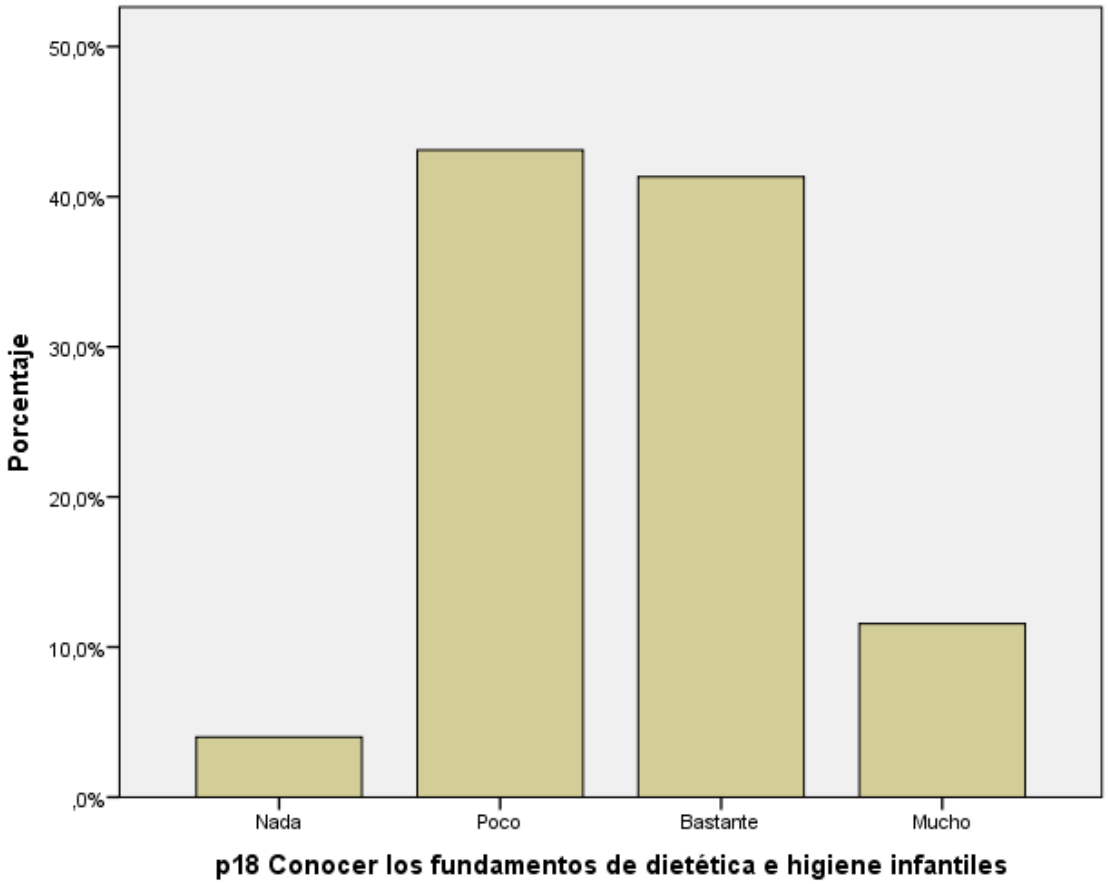


Figura 5.27. **Porcentajes del ítem 18: "Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles", según cuatro opciones de respuesta**

En nuestro país, al igual que en otros países desarrollados, la preocupación por cuestiones de salud de los más pequeños ha aumentado en los últimos años ante la constatación de la presencia de nuevos problemas como, por ejemplo, la obesidad infantil al que ya hemos hecho referencia en el apartado dedicado a la perspectiva sociológica. En este sentido, resulta importante que los futuros docentes tengan conocimientos básicos de dietética e higiene y que se sientan competentes para abordar estas cuestiones y trabajar en colaboración con las familias.

5.3.1.5 Desde la perspectiva curricular y didáctica

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Hemos incluido en este apartado cuatro variables. Tres se refieren al conocimiento del currículo oficial según el Ciclo de Educación Infantil del que se trate y a las

competencias básicas (13, 15 y 14), y una a la comprensión por parte de los futuros docentes de "los procesos de interacción y comunicación en el aula" (variable 24).

Cabe subrayar que respecto a las variables 14 y 24 se alcanzan las Medias más altas de toda la dimensión que estamos analizando constatándose, además, que son las únicas que superan la Media de 3. Es de subrayar igualmente que la variable 14 obtiene la DT más baja del conjunto de todas las variables de la dimensión "Comprender la enseñanza" (0,527)

Más en detalle, señalemos que en la variable 14 ("Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el Ciclo 3-6"), la Media alcanzada es de 3,17 con un abrumador 93,3 % en la Zona Alta y un escaso 6,7% en la Zona Baja como se refleja en la Figura 5.28 que aparece a continuación.

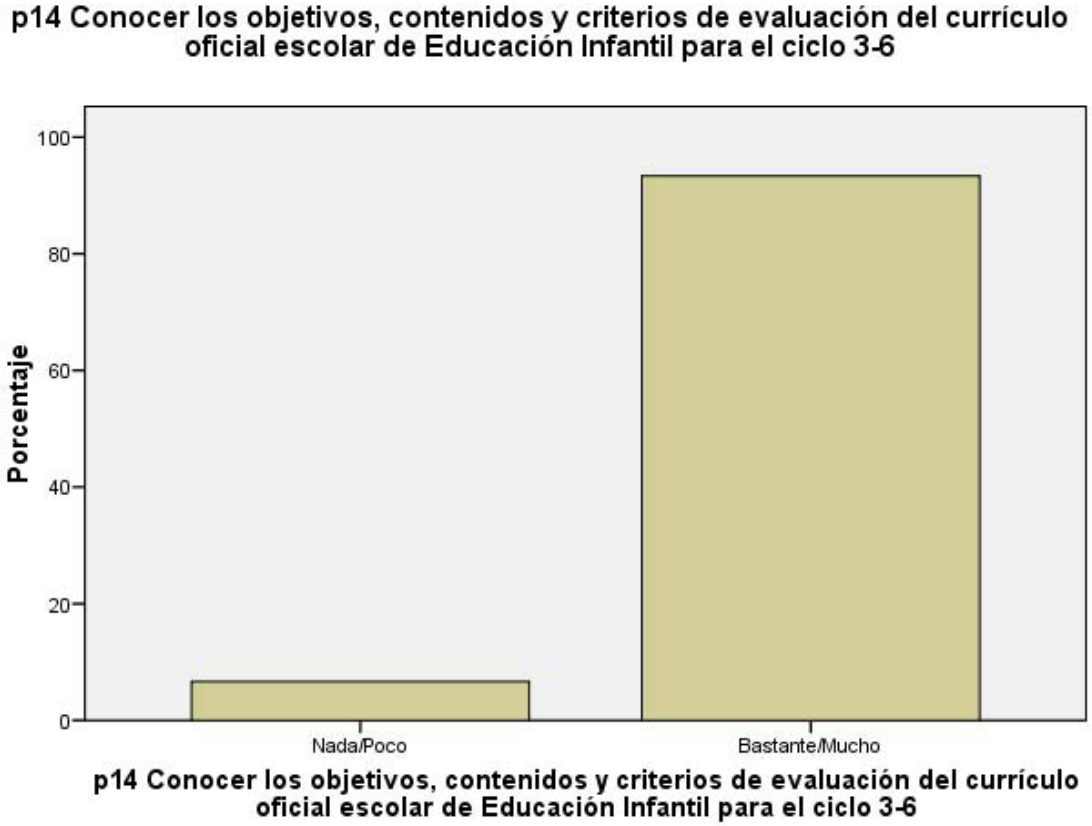


Figura 5.28. **Porcentajes dicotomizados del ítem 14: "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

También el análisis de los datos para cada una de las cuatro opciones de respuesta, desvela cuestiones significativas: En la opción "mucho" sitúan casi la mitad de los futuros docentes (24%), solo 14 sujetos optan por "poco" y el 69,3% ha seleccionado la respuesta "bastante", como muestra la Figura 5.29 que aparece a continuación.

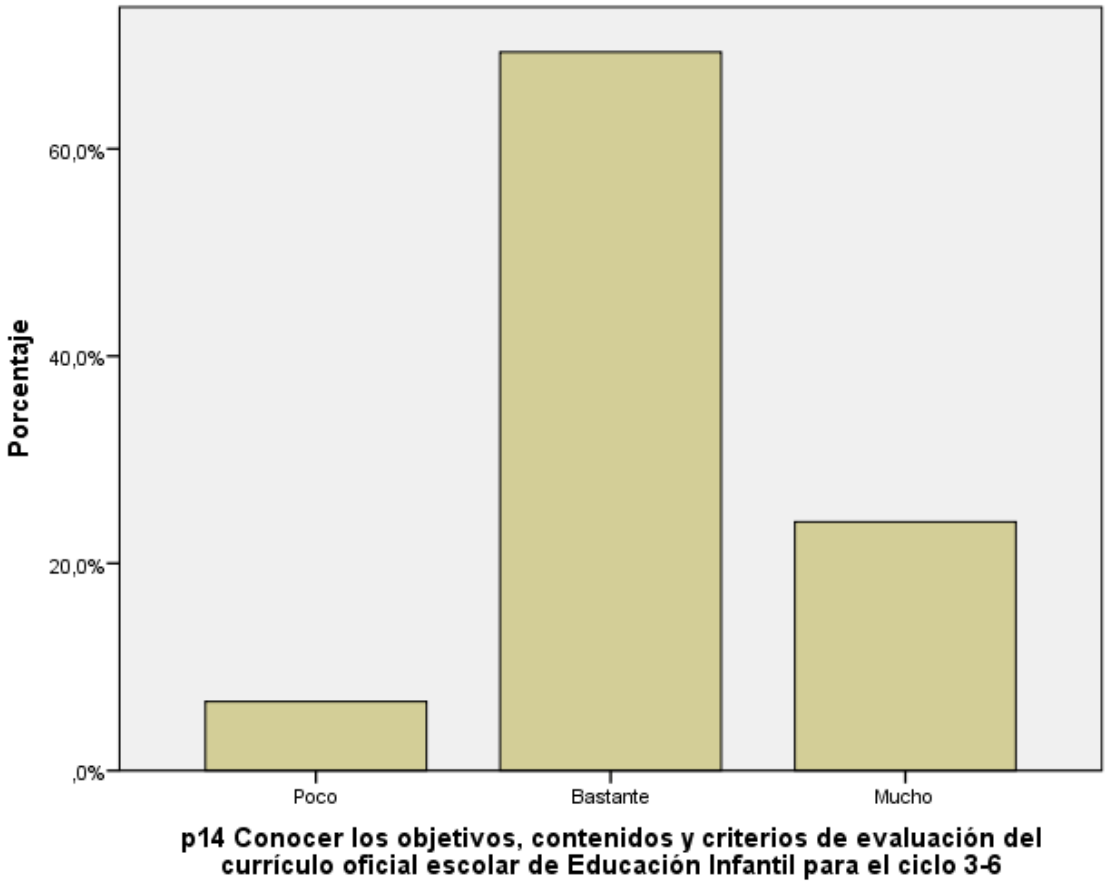


Figura 5.29. **Porcentajes del ítem 14: "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6", según cuatro opciones de respuesta**

Resulta interesante contrastar estos datos con los recogidos de la variable 13 referida a "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el Ciclo 0-3") puesto que su Media es de 2,66 con una DT superior (0,703). Al igual que sucede en relación con otras variables en que, sobre el mismo contenido preguntamos diferenciando si se trata del primero o del segundo ciclo, la Media siempre es mayor para el segundo de los casos, por lo que subrayamos el hecho de que nuestros futuros docentes se sienten más competentes en relación con lo que tiene que ver con el trabajo con niños de 3 a 6 años que con los más pequeños. Como puede observarse en la Figura 5.30 para la variable 13 el porcentaje en Zona Baja (42,2%) es muy superior al 6,7% que veíamos respecto a la variable 14 y las diferencias son

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

también enormes respecto a los porcentajes de la Zona Alta (57,8% para la variable 14 referida al currículo del Segundo Ciclo y 93,3% respecto al del primero). El desglose según las cuatro opciones del cuestionario que se refleja en la Figura 5.31 ofrece los contrastes más en detalle (por ejemplo, respecto a la opción "mucho" para el ciclo 0-3 se alcanza el 10,7%, frente al 24 % en relación al ciclo 3-6; respecto a la opción "poco" 39,6 % frente a 6,7%).

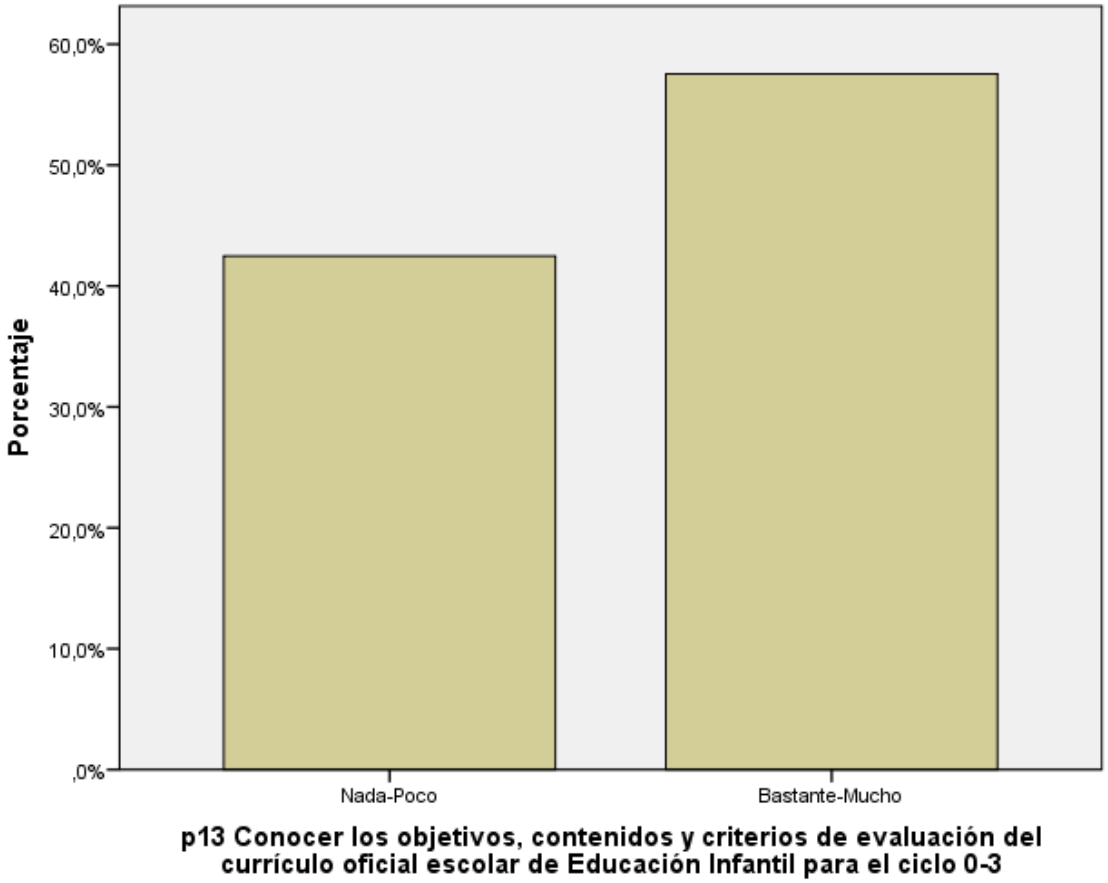


Figura 5.30. **Porcentajes dicotomizados del ítem 13: "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

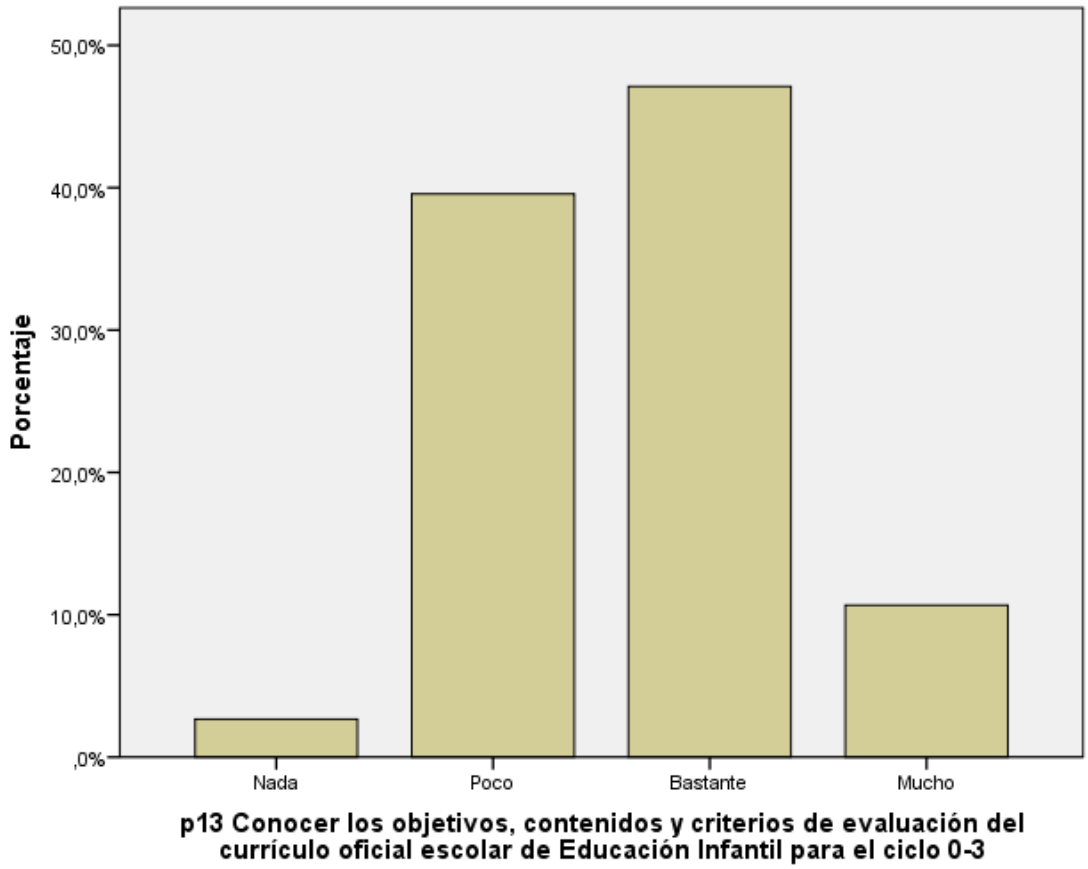


Figura 5.31. **Porcentajes del ítem 13: "Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3", según cuatro opciones de respuesta**

En relación con la variable 15 ("Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa"), los datos permiten un punto intermedio respecto a los obtenidos para las dos anteriores de este apartado pues la Media es de 2,85 (con una DT de 0,644, por lo tanto también a caballo entre las correspondientes a las otras dos variables de orden específicamente curricular). En la Zona Baja el porcentaje es de 22,2% y en la Zona Alta de 76,9% como se refleja en la Figura 5.32 y de los datos por las cuatro opciones, destacamos que el 66,2 % opta por "bastante", un 21,3 % por "poco", un 10,7% por "mucho" y solamente 2 sujetos (0,9%) se inclinan por la opción "nada" -con dos sujetos que "no saben o no contestan"-, como refleja la Figura 5.32.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

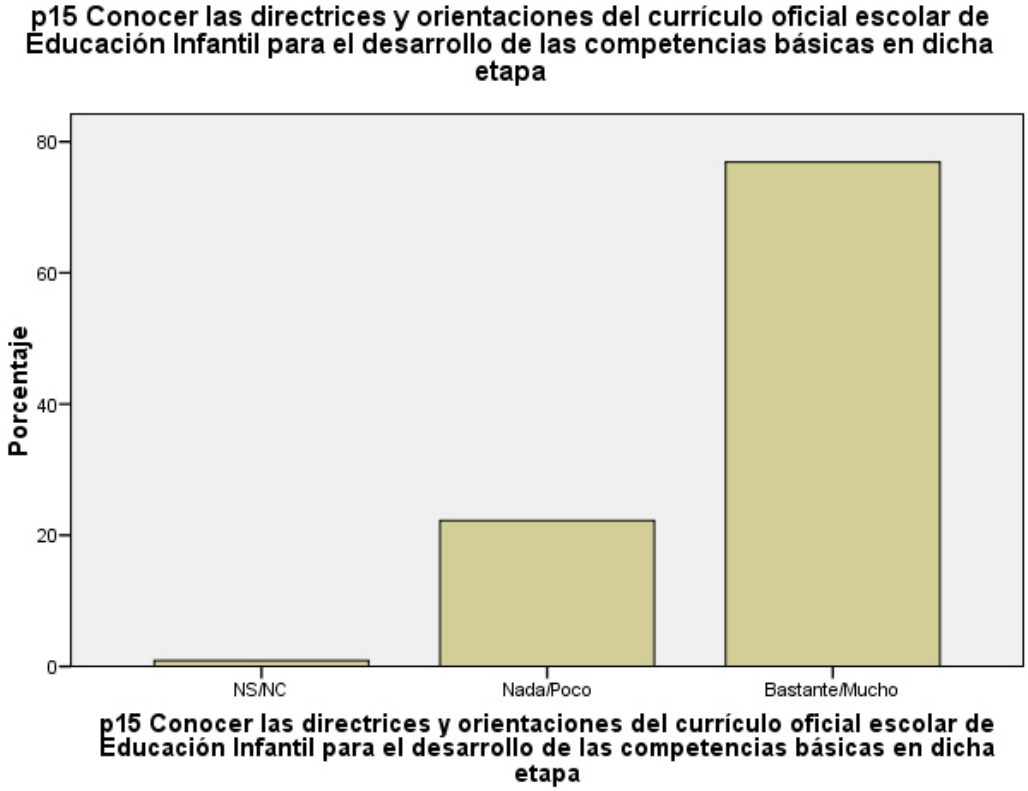


Figura 5.32. **Porcentajes dicotomizados del ítem 15: "Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa"**

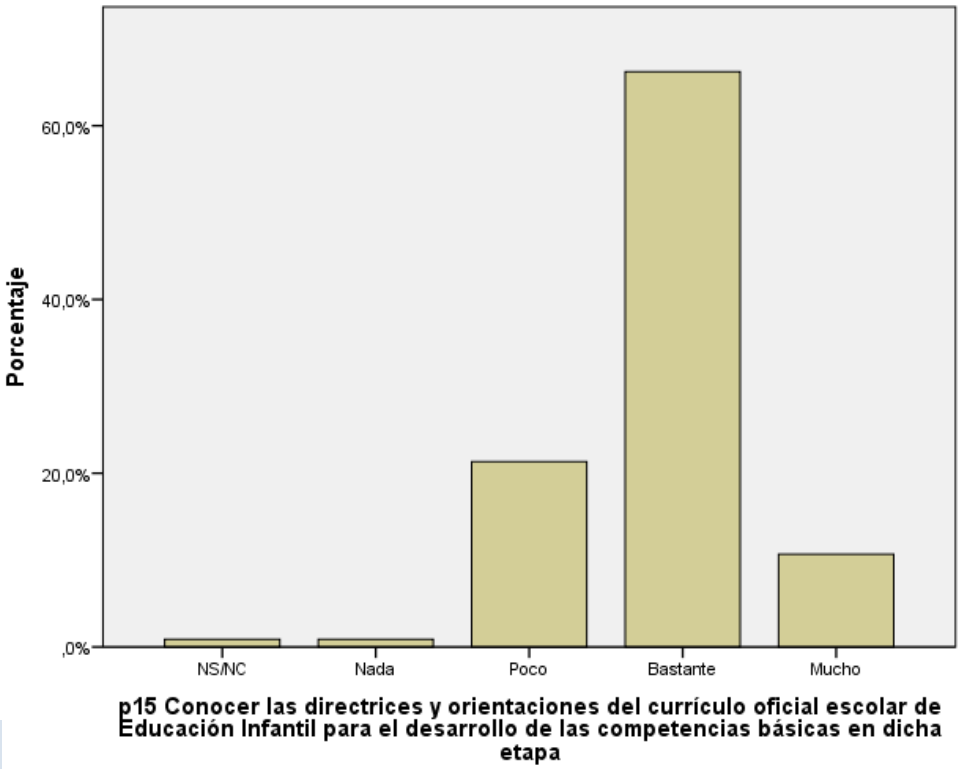


Figura 5.33. **Porcentajes del ítem 15: "Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las comopetencias básicas en dicha etapa", según cuatro opciones de respuesta**

Desde nuestro punto de vista el conocimiento que sobre aspectos curriculares han de adquirir los futuros docentes ha de posibilitar que estos se sitúen con perspectiva crítica ante el currículo oficial. Y en este sentido, queremos destacar la necesidad de que lo perciban como el resultado de variadas determinaciones, por tanto que entiendan que, habitualmente, no suele responder a un único enfoque teórico sino que en él se integran diversas perspectivas con elementos provenientes de múltiples fuentes: formas de hacer y pensar proveniente de las experiencias de cuidado de los más pequeños, enfoques psicoanalíticos que destacan aspectos emocionales y afectivos, aportaciones de múltiples teorías psicológicas, propuestas desarrolladas en la práctica y con fundamento teórico (como por ejemplo: Montessori, hermanas Agazzi o Reggio Emilia). Comprender cómo se consideran las diferentes aportaciones, ha de conducir a una reflexión profunda de la situación actual de la Educación Infantil y analizar las múltiples presiones que sufren las Escuelas y su profesorado. Como ha señalado Bejarano (2010):

> "En el currículum de Educación Infantil, además de la dimensión de ´cuidado´ (…) se combinan otras dos tradiciones fundamentales: la ´centrada en el niño 'que propone áreas como el desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social, las actividades lúdicas, el juego, etc. Por otro lado, la ´tradición preescolar 'que sugiere las matemáticas, lengua, estudio del medio, etc. "(p. 415).

Sin duda que "Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula" (variable 24) resulta muy importante para un adecuado desempeño como educador en Educación Infantil que facilite el establecimiento de relaciones positivas. Compartimos la perspectiva de que los niños aprenden mucho mejor con buenas relaciones entre ellos y ellas y con el maestro o maestra. Un buen clima social en el que prime el sentimiento de seguridad, la convicción de formar parte de un grupo acogedor en el que florecen las amistades y se desarrollan habilidades sociales para afrontar adecuadamente los conflictos, para negociar y cooperar, y donde destacan las relaciones cálidas y afectuosas y la ayuda mutua resulta crucial. En este sentido comprender los procesos de interacción y comunicación, por ejemplo, analizando los factores que favorecen o dificultan el establecimiento de comunidades en donde destaca un clima positivo y tranquilo como el descrito anteriormente y en donde el maestro o maestra se controla y es capaz de controlar también determinados comportamientos desafiantes o poco deseables de los pequeños, es importante para poder instaurarlo en la vida del aula. Nuestros futuros docentes mayoritariamente se sienten "bastante" competentes en cuanto a la "comprensión" de los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

procesos de interacción y comunicación. La Media es de 3,02, con una DT de 0,644, alcanzándose en la Zona Baja sólo un 14,2% (con ningún sujeto que haya optado por "nada"), y un destacado 84,9% en Zona Alta (siendo la opción "bastante" la más elegida -65,8%-, aunque también cabe señalar que el 19,1% de futuros docentes eligió la opción "mucho"). Todos estos datos se reflejan en las Figuras 5.34 y 5.35 que aparecen a continuación.

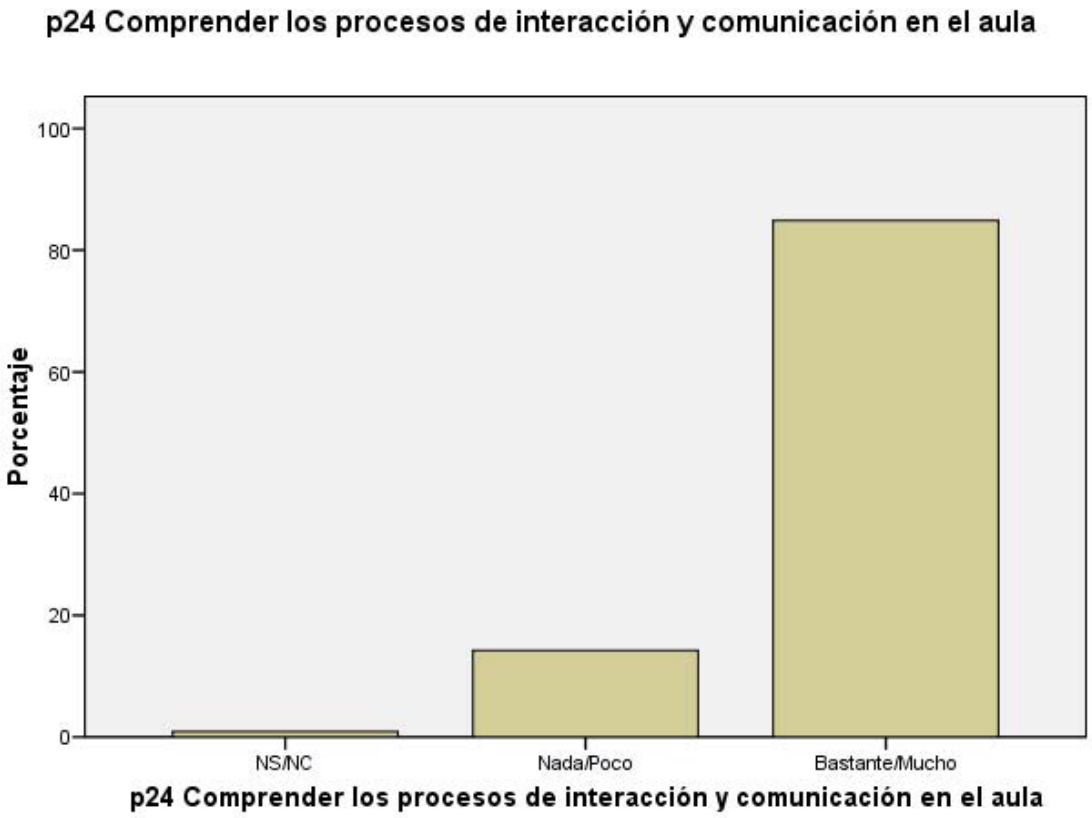


Figura 5.34. **Porcentajes dicotomizados del ítem 24: "Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

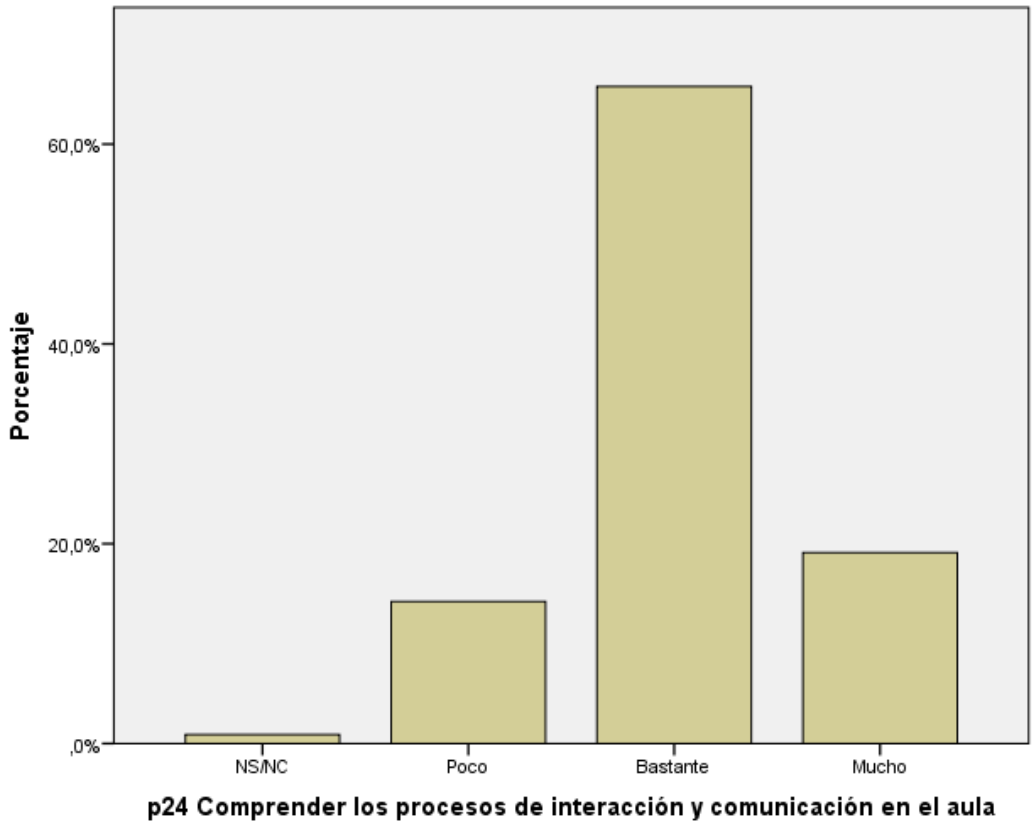


Figura 5.35. **Porcentajes del ítem 24: "Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula", según cuatro opciones de respuesta**

Sin embargo, algunos de los datos que incorporamos a otros apartados deben hacernos reflexionar. Por ejemplo, no debemos olvidar que en relación con la variable 49 ("Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (…) manteniendo el control de la clase"), la Media es de 2,41, con un porcentaje en Zona Baja de 59,1%, datos que comentaremos en detalle más adelante.

5.3.2 Análisis bivariados de la subdimensión "comprender la enseñanza" (ítems 13 al 24, 26 y 27)

Se procede a continuación a mostrar las diversas pruebas no paramétricas de contraste estadístico realizadas, tomando como base las variables independientes: "sexo", "edad", "estudios previos al Grado de Educación Infantil", "ciclo en el que se han realizado las estancias de prácticum", "realización de alguna actividad laboral durante los estudios" y "centro de estudios"; así como las variables dependientes (ítems 13 al 24, 26 y 27) de la subdimensión "comprender la enseñanza".

USC DE COMPOSTELA

5.3.2.1 Análisis de diferencias en función del sexo

Tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney y como se puede observar en las Tablas 5.11 y 5.12, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) en función del sexo. En concreto, las mujeres manifiestan tener mayor competencia que los hombres en aspectos como:

- Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3
- Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6
- Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa
- Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia
- Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia

Tabla 5.11

Rangos promedio sexo*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	Mujer	210	115,11	24172,50
	Hombre	15	83,50	1252,50
	Total	225		
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	Mujer	210	115,52	24259,50
	Hombre	15	77,70	1165,50
	Total	225		
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	Mujer	210	114,93	24136,00
	Hombre	15	85,93	1289,00
	Total	225		
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	Mujer	210	114,05	23950,00
	Hombre	15	98,33	1475,00
	Total	225		
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	Mujer	210	112,83	23693,50
	Hombre	15	115,43	1731,50
	Total	225		
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	Mujer	210	112,54	23634,00
	Hombre	15	119,40	1791,00
	Total	225		
	Mujer	210	112,01	23521,50

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	Hombre	15	126,90	1903,50
	Total	225		
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	Mujer	210	115,19	24190,50
	Hombre	15	82,30	1234,50
	Total	225		
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	Mujer	210	115,48	24251,00
	Hombre	15	78,27	1174,00
	Total	225		
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	Mujer	210	113,74	23885,00
	Hombre	15	102,67	1540,00
	Total	225		
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	Mujer	210	112,48	23621,50
	Hombre	15	120,23	1803,50
	Total	225		
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	Mujer	210	113,30	23792,50
	Hombre	15	108,83	1632,50
	Total	225		
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	Mujer	210	111,65	23445,50
	Hombre	15	131,97	1979,50
	Total	225		
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	Mujer	210	111,21	23355,00
	Hombre	15	138,00	2070,00
	Total	225		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.12

Estadísticos de contraste sexo*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de3 evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	1132,5	1252,5	-1,991	0,046*
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	1045,5	1165,5	-2,691	0,007*
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	1169	1289	-1,994	0,046*
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	1355	1475	-1,004	0,315
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	1538,5	23693,5	-0,162	0,871
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	1479	23634	-0,428	0,669
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	1366,5	23521,5	-0,943	0,346

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	1114,5	1234,5	-2,168	0,03*
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	1054	1174	-2,533	0,011*
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	1420	1540	-0,713	0,476
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	1466,5	23621,5	-0,502	0,616
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	1512,5	1632,5	-0,305	0,76
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	1290,5	23445,5	-1,299	0,194
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	1200	23355	-1,679	0,093
* p<0,05				

Fuente: Elaboración propia

5.3.2.2 Análisis de diferencias en función de la edad

La aplicación de la prueba Kruskal-Wallis (Tabla 5.14) revela que no se han identificado diferencias estadísticamente significativas en función de la variable edad dentro de la subdimensión "comprender la enseñanza". No obstante, los rangos promedio obtenidos en la Tabla 5.13 y la dispersión de respuestas mostradas en la Figura 5.36 apuntan a que en las diferentes variables contempladas para la citada subdimensión existe un cierto patrón que indica que el alumnado de mayor edad, se autopercibe como más competente en aspectos como: "conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3"; "Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa"; "conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia"; "conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia"; "Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles" y "Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.13

Rangos promedio edad*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"

	Edad	N	Rango promedio
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	19 a 23 años	136	106,35
	24 a 26 años	63	122,23
	27 a 29 años	13	117,35
	30 o más	13	133,50
	Total	225	
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	19 a 23 años	136	113,95
	24 a 26 años	63	115,05
	27 a 29 años	13	103,08
	30 o más	13	103,08
	Total	225	
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	19 a 23 años	136	115,88
	24 a 26 años	63	101,58
	27 a 29 años	13	118,50
	30 o más	13	132,73
	Total	225	
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	19 a 23 años	136	111,85
	24 a 26 años	63	108,55
	27 a 29 años	13	129,81
	30 o más	13	129,81
	Total	225	
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	19 a 23 años	136	110,98
	24 a 26 años	63	116,37
	27 a 29 años	13	101,15
	30 o más	13	129,62
	Total	225	
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	19 a 23 años	136	112,78
	24 a 26 años	63	115,25
	27 a 29 años	13	94,54
	30 o más	13	122,88
	Total	225	
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	19 a 23 años	136	111,57
	24 a 26 años	63	118,45
	27 a 29 años	13	102,42
	30 o más	13	112,12
	Total	225	
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	19 a 23 años	136	116,73
	24 a 26 años	63	104,35
	27 a 29 años	13	94,35
	30 o más	13	134,54
	Total	225	
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	19 a 23 años	136	116,20
	24 a 26 años	63	107,77
	27 a 29 años	13	100,23
	30 o más	13	117,62
	Total	225	
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	19 a 23 años	136	113,00
	24 a 26 años	63	112,24
	27 a 29 años	13	121,38
	30 o más	13	108,35
	Total	225	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Edad	N	Rango promedio
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	19 a 23 años	136	113,72
	24 a 26 años	63	115,14
	27 a 29 años	13	106,96
	30 o más	13	101,15
	Total	225	
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	19 a 23 años	136	116,17
	24 a 26 años	63	112,13
	27 a 29 años	13	88,15
	30 o más	13	108,92
	Total	225	
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	19 a 23 años	136	112,24
	24 a 26 años	63	120,56
	27 a 29 años	13	96,31
	30 o más	13	101,00
	Total	225	
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	19 a 23 años	136	113,40
	24 a 26 años	63	116,32
	27 a 29 años	13	101,62
	30 o más	13	104,15
	Total	225	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.14

Estadísticos de contraste edad*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"

	Chi-c Cuadrado	gl	Sig. asintót.
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	4,846	3	0,183
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	1,066	3	0,785
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	4,998	3	0,172
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	2,561	3	0,464
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	1,841	3	0,606
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	1,678	3	0,642
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	1,035	3	0,793
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	5,324	3	0,15
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	1,825	3	0,609
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	0,365	3	0,947
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	0,796	3	0,85
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	3,228	3	0,358
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	2,677	3	0,444

	Chi-c Cuadrado	gl	Sig. asintót.
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	0,959	3	0,811

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

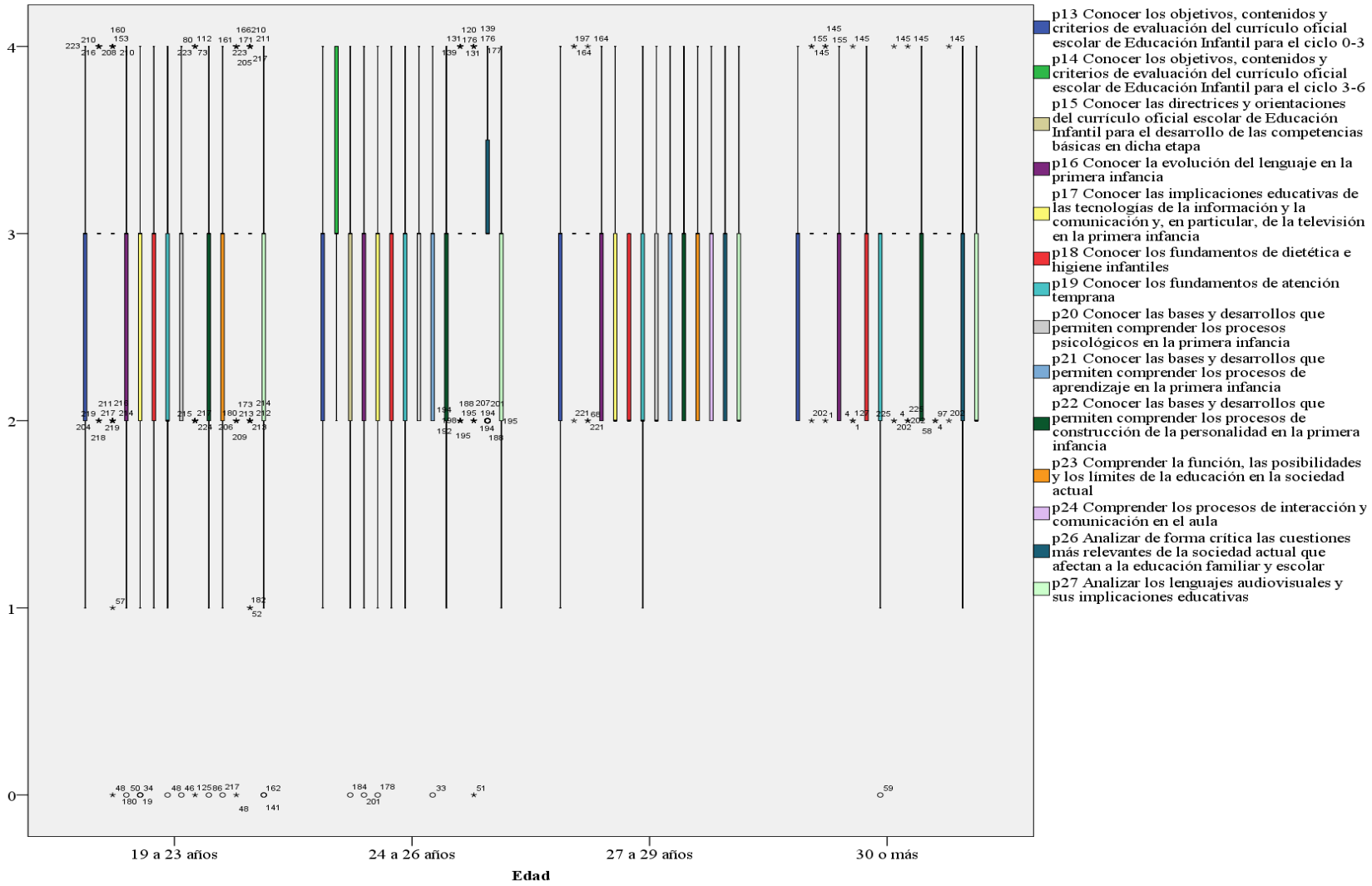


Figura 5.36. **Dispersión de respuestas de los ítems de la subdimensión "comprender la enseñanza" según la variable edad**

5.3.2.3 Análisis de diferencias en función de haber cursado estudios previos al Grado de Educación Infantil

Resulta necesario señalar que en la variable "Estudios previos al Grado de Educación Infantil" se han unificado las respuestas relativas a diferentes tipologías de estudios cursados por el alumnado tales como: estudios de ciclos formativos, grados EEES, diplomaturas (incluida la de magisterio) y licenciaturas finalizadas, así como estudios universitarios sin finalizar y otro tipo de estudios.

La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney tan solo ha revelado diferencias estadísticamente significativas en la variable "conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3" (Tabla 5.16), donde el rango promedio obtenido (Tabla 5.15) es superior en aquellos individuos que han cursado previamente estudios al Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Una posible explicación puede deberse a que gran parte del alumnado encuestado había realizado previamente el Ciclo Superior de Formación Profesional de Técnico en Educación Infantil, en el cuál los estudiantes profundizan en gran medida en lo referente a diferentes aspectos para el ciclo 0-3.

Tabla 5.15

Rangos promedio Estudios previos al Grado de Educación Infantil*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"

	Estudios previos al Grado de Educación Infantil	N	Rango promedio	Suma de rangos
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	Sí	96	130,77	12553,50
	No	129	99,78	12871,50
	Total	225		
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	Sí	96	119,67	11488,50
	No	129	108,03	13936,50
	Total	225		
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	Sí	96	110,56	10614,00
	No	129	114,81	14811,00
	Total	225		
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	Sí	96	110,58	10615,50
	No	129	114,80	14809,50
	Total	225		
	Sí	96	115,46	11084,50

	Estudios previos al Grado de Educación Infantil	N	Rango promedio	Suma de rangos
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	No	129	111,17	14340,50
	Total	225		
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	Sí	96	117,17	11248,50
	No	129	109,90	14176,50
	Total	225		
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	Sí	96	116,13	11148,00
	No	129	110,67	14277,00
	Total	225		
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	Sí	96	110,81	10637,50
	No	129	114,63	14787,50
	Total	225		
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	Sí	96	110,07	10566,50
	No	129	115,18	14858,50
	Total	225		
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	Sí	96	113,14	10861,00
	No	129	112,90	14564,00
	Total	225		
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	Sí	96	111,16	10671,00
	No	129	114,37	14754,00
	Total	225		
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	Sí	96	109,06	10470,00
	No	129	115,93	14955,00
	Total	225		
p25 Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales	Sí	96	116,86	11219,00
	No	129	110,12	14206,00
	Total	225		
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	Sí	96	113,37	10883,50
	No	129	112,72	14541,50
	Total	225		
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	Sí	96	110,95	10651,50
	No	129	114,52	14773,50
	Total	225		

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.16

Estadísticos de contraste Estudios previos al Grado de Educación Infantil*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	4486,5	12871,5	-3,871	0,000*
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	5551,5	13936,5	-1,642	0,101
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	5958	10614	-0,58	0,562
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	5959,5	10615,5	-0,535	0,592
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	5955,5	14340,5	-0,529	0,597
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	5791,5	14176,5	-0,901	0,368
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	5892	14277	-0,684	0,494
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	5981,5	10637,5	-0,5	0,617
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	5910,5	10566,5	-0,69	0,49
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	6179	14564	-0,03	0,976
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	6015	10671	-0,413	0,68
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	5814	10470	-0,932	0,351
p25 Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales	5821	14206	-0,856	0,392
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	6156,5	14541,5	-0,082	0,935
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	5995,5	10651,5	-0,444	0,657
p<0,05				

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.2.4 Análisis de diferencias en función del ciclo en el que se han realizado las estancias de practicum

Tal como se observa en la Tabla 5.18, la prueba Kruskal-Wallis muestra que existen diferencias significativas ($p<0.05$) entre el "ciclo/s en los que has realizado las estancias del prácticum" y algunas de las variables pertenecientes a la subdimensión "comprender la enseñanza". En concreto, observando los rangos promedio de la Tabla 5.17, son los estudiantes que han cursado su prácticum en ambos ciclos los que se valoran a sí mismos como más competentes en cuestiones relativas a:

- Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3
- Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa
- Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales

Por su parte, los estudiantes que han realizado su prácticum en el primer ciclo (0-3 años), manifiestan ser más competentes en aspectos ligados en mayor medida a la primera infancia:

- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia.
- Conocer los fundamentos de atención temprana.
- Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia.
- Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia.

Tabla 5.17

Rangos promedio Ciclo/s en los que has realizado el Practicum*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"

	Ciclo/s en los que has realizado Practicum	N	Rango promedio
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	122,50
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	97,77
	En ambos ciclos	86	130,62
	Total	221	
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	92,00
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	106,96
	En ambos ciclos	86	118,03
	Total	221	

	Ciclo/s en los que has realizado Practicum	N	Rango promedio
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	21,38
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	106,47
	En ambos ciclos	86	122,08
	Total	221	
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	148,50
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	102,15
	En ambos ciclos	86	122,74
	Total	221	
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	136,63
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	110,87
	En ambos ciclos	86	110,00
	Total	221	
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	126,25
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	107,44
	En ambos ciclos	86	115,72
	Total	221	
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	136,00
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	97,28
	En ambos ciclos	86	130,74
	Total	221	
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	109,50
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	105,02
	En ambos ciclos	86	120,17
	Total	221	
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	128,13
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	102,98
	En ambos ciclos	86	122,42
	Total	221	
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	138,88
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	101,78
	En ambos ciclos	86	123,74
	Total	221	
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	119,50
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	106,02
	En ambos ciclos	86	118,19
	Total	221	
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	84,38
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	107,26
	En ambos ciclos	86	117,94
	Total	221	
p25 Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	78,00
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	102,05
	En ambos ciclos	86	126,17
	Total	221	
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	135,13
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	107,79
	En ambos ciclos	86	114,76
	Total	221	
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	Sólo en1º ciclo (0-3 años)	4	124,25
	Sólo en 2º ciclo (3-6 años)	131	107,91
	En ambos ciclos	86	115,09
	Total	221	

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.18

Estadísticos de contraste Ciclo/s en los que has realizado el Practicum*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	16,643	2	,000*
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	2,930	2	,231
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	15,836	2	,000*
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	8,408	2	,015*
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	,776	2	,678
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	1,299	2	,522
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	17,980	2	,000*
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	3,809	2	,149
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	7,126	2	,028*
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	8,644	2	,013*
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	2,483	2	,289
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	3,072	2	,215
p25 Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales	10,619	2	,005*
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	1,488	2	,475
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	,992	2	,609
p<0,05			

Fuente: Elaboración propia

5.3.2.5 Análisis de diferencias en función del centro de estudios

Como se puede apreciar en la Tabla 5.20, se han obtenido valores significativos con un p-valor inferior a 0,05 para todas las variables consideradas, a excepción de dos ("conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6" con un p-valor=0,305 y "conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles" con un p-valor=0,113) en las cuáles no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en fución del centro de estudios en el que los estudiantes han cursado el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Asimismo, los rangos promedio obtenidos (Tabla 5.19) evidencian que son los alumnos/as de la Facultad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de Formación del Profesorado de Lugo (USC) quienes se consideran más competentes en las variables consideradas en la subdimensión "comprender la enseñanza", frente al resto de estudiantes de los otros dos centros ubicados en Santiago y A Coruña.

Tabla 5.19

Rangos promedio Centro de Estudios*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza".

	Centro de Estudios	N	Rango promedio
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	111,14
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	98,42
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	139,68
	Total	225	
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	115,34
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	107,02
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	119,97
	Total	225	
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	106,23
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	108,74
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	128,77
	Total	225	
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	110,92
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	98,82
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	139,30
	Total	225	
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	101,64
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	108,39
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	135,24
	Total	225	
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	109,68
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	107,03
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	127,20
	Total	225	
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	106,11
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	102,67
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	139,04
	Total	225	
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	130,85
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	86,14
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	134,90
	Total	225	
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	120,21
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	94,83
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	134,04
	Total	225	
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	112,53
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	98,01
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	138,58
	Total	225	
	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	105,75

	Centro de Estudios	N	Rango promedio
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	106,52
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	133,10
	Total	225	
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	112,79
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	104,52
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	127,41
	Total	225	
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	98,21
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	114,39
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	129,63
	Total	225	
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	107,51
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	110,82
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	123,68
	Total	225	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.20

Estadísticos de contraste Centro de Estudios*variables de la subdimensión "comprender la enseñanza"

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. asintót.
p13 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3	17,304	2	,000*
p14 Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6	2,377	2	,305
p15 Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa	6,501	2	,039*
p16 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia	17,171	2	,000*
p17 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia	10,918	2	,004**
p18 Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles	4,367	2	,113
p19 Conocer los fundamentos de atención temprana	14,957	2	,001*
p20 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia	36,958	2	,000*
p21 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia	19,993	2	,000*
p22 Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia	17,354	2	,000*
p23 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	9,244	2	,010*
p24 Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula	6,248	2	,044*
p26 Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	9,321	2	,009*
p27 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas	2,568	2	,277

p<0,05

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.3 Análisis descriptivos de la categoría "Planificar" (ítems 28 a 36) perteneciente a la subdimensión "Enseñar"

Siguiendo el esquema de Fuentes Abeledo (2009a), plasmado en el apartado de introducción de este mismo capítulo, la subdimensión "enseñar" se estructura a su vez en tres grandes categorías como son "planificar", "actuar en la fase interactiva" y "evaluar, investigar, mejorar". A continuación, se incorporan los resultados de los análisis descriptivos obtenidos para la categoría relativa a la planificación en la enseñanza.

Un primer análisis de los datos en torno a la Planificación en la Dimensión Docente que presentamos en la Tabla 5.21 agrupados de menor a mayor Media refleja que, de las nueve variables consideradas en la misma, la variable con una Media más baja se refiere a "Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil" (i.35 del cuestionario), con una DT de 0,829 (la segunda más elevada de este bloque).

Tabla 5.21

Estadísticos descriptivos de la categoría "planificar", ordenados de forma ascendente según la media

DIMENSIÓN DOCENTE												
ENSEÑAR >>> PLANIFICAR												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	N	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil (i.35)	1	0,4	17	7,6	94	41,8	84	37,3	29	12,9	2,55	0,829
Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar (i. 34)	0	0,0	23	10,2	78	34,7	95	42,2	29	12,9	2,58	0,842
Planificar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos (i. 36)	1	0,4	8	3,6	95	42,2	101	44,9	20	8,9	2,58	0,722
Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares (i. 29)	0	0,0	2	0,9	70	31,1	119	52,9	34	15,1	2,82	0,684

DIMENSIÓN DOCENTE												
ENSEÑAR >>> PLANIFICAR												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	N	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Planificar situaciones de enseñanza directa, explícita, iniciadas, dirigidas y estructuradas en detalle por el maestro, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades (i. 32)	1	0,4	1	0,4	58	25,8	120	53,3	45	20,0	2,92	0,715
Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje (i. 28)	0	0,0	3	1,3	46	20,4	135	60,0	41	18,2	2,95	0,663
Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible… (i. 31)	0	0,0	3	1,3	46	20,4	94	41,8	82	36,4	3,13	0,779
Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger actividades y acciones (i. 33)	0	0,0	2	0,9	30	13,3	121	53,8	72	32,0	3,17	0,680
Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula (i. 30)	0	0,0	2	0,9	11	4,9	108	48,0	104	46,2	3,40	0,626

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el otro extremo, con la Media más elevada se encuentra “Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula” (i. 30) que obtiene la DT más baja (0,626) del conjunto de variables que estamos analizando en este apartado.

Por tanto, si consideramos las DT, encontramos que los datos ofrecen una variabilidad escasa que oscila entre 0,626 (valor mínimo) y 0,829 (valor máximo). Además, en ninguna de las variables consideradas el porcentaje de la Zona Baja es superior al de la Zona Alta. Sin embargo, el análisis más detallado de las Medias y de los porcentajes alcanzados para cada una de las opciones, así como las DT de cada uno de las variables nos permite observar algunas diferencias que invitan a la reflexión.

5.3.3.1 Dificultades para la planificación de programaciones a largo plazo, del período de adaptación y de espacios de aprendizaje atentos a la diversidad

La variable “Planificar propuestas curriculares en forma de ´programaciones didácticas´ para todo un curso escolar” (i. 34), alcanza una Media de 2,58, la segunda más baja a sólo tres centésimas de la variable 35 referida a la planificación del período de adaptación (2,58), teniendo esta última la misma Media que la variable 36 (planificación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad). Sin embargo, para la primera de las citadas, el desglose de los porcentajes para cada una de las opciones refleja aspectos que invitan a preguntarse el porqué de una autopercepción de competencia que conduce a que en la Zona Baja se alcance el 44,9 % (con un 55,1 % en Zona Alta) y que, además, se llegue a un 10,2 % en la opción “Nada”. También cabe destacar que la DT es de 0,842, la más elevada en este bloque de Planificación, siendo interesante indagar sobre las posibles diferencias entre centros. La Figura 5.37 permite visibilizar mejor el aspecto considerado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

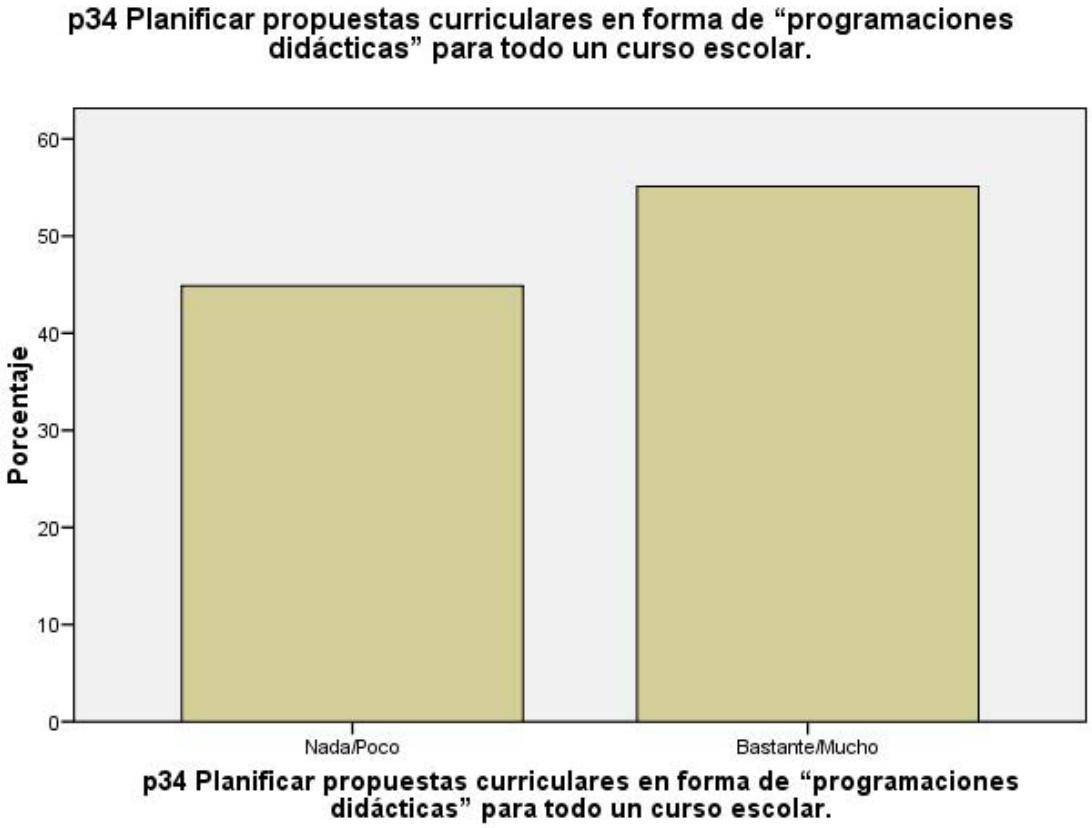


Figura 5.37. **Porcentajes dicotomizados del ítem 34: "Planificar propuestas curriculares en forma de 'programaciones didácticas' para todo un curso escolar"**

Las investigaciones, sobre todo con profesores noveles, han desvelado ya hace tiempo las dificultades de los docentes para planificar a largo plazo. Una planificación que posibilita establecer las líneas maestras que van articular el trabajo durante todo el año, y que, según Spodek y Saracho (1998), permiten al profesorado de Educación Infantil "reflexionar sobre el programa con antelación y reunir los recursos necesarios para su concreción" (p. 123), e integrar las actividades diarias entre sí. Sin embargo, en la actualidad, el desarrollo de esta competencia resulta imprescindible para aprobar una oposición al cuerpo de maestros y maestras en nuestro país. Por otra parte, el mercado editorial educativo ofrece a través de las "Guías del Profesor" programaciones para todo un curso que pueden servir de ilustración para los futuros docentes y también diferentes agentes (como las propias empresas dedicadas a la preparación de opositores, grupos de profesores, entre otros), aportan ejemplos para que cualquier persona en formación pueda analizarlas e, independientemente, de las propuestas del profesorado de la propia Universidad en las diferentes materias, realizar actividades que puedan posibilitar el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

desarrollo de procesos y habilidades que puedan confluir en el fortalecimiento de esta competencia. De todas formas, consideramos también pertinente destacar que, aún realizando tareas al respecto en la formación inicial, que los futuros docentes perciban carencias y se sientan preocupados para afrontar actividades ligadas a esta competencia es comprensible por la dificultad intrínseca que conlleva.

La planificación exige un esfuerzo intelectual importante ligando conocimiento teórico y experiencia, y conlleva tomar decisiones tomando en cuenta diversos conocimientos, por ejemplo, sobre las motivaciones del alumnado y las ideas que tienen sobre muy diversos ámbitos. La planificación supone construir un marco de trabajo que facilite guiar la acción futura. Una tarea de carácter deliberativo que ha de apoyarse en múltiples fuentes y conocimientos y que se articula en diversas fases y estadios. Salinas (1987) en una de los escasas investigaciones sobre planificación del profesorado realizadas en España, en su caso sobre los docentes de la entonces denominada "Enseñanza General Básica" (EGB), descubrió que los profesores estudiados antes de que comenzasen las clases realizaban la "planificación anual", atendiendo a los condicionantes del contexto (como por ejemplo las condiciones organizativas del centro, el currículo oficial y otros requerimientos oficiales, conocimiento del alumnado, o la preparación en las áreas o materias), y estableciendo hipótesis sobre, por ejemplo, contenidos y su secuencia, distribución temporal, primer acotamiento de las "cosas a hacer" en el aula, primera previsión de materiales y recursos.

En la investigación de Fuentes Abeledo (1998) en el contexto gallego se analiza el pensamiento de seis profesores de Educación Infantil con reveladores resultados en torno a los casos objeto de estudio. Destacamos sobre la planificación a largo plazo, algunos descubrimientos que desvelan las posiciones diferentes de los docentes participantes en el estudio:

> "Todos los profesores analizados declaran contar con una planificación a largo plazo; sin embargo, para B y D esta planificación resulta imprescindible en cuanto que sirve de guía constante; A declara que una planificación larga muy específica es un absurdo, y F no le da gran valor a ningún tipo de planificación pues considera que es más bien un producto ´narcisista´ del profesor. C, por su parte, declara no utilizar la planificación larga para nada y que la elabora únicamente para justificarse ante la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Delegación de Educación. E sólo selecciona a largo plazo los temas basándose en las fichas comercializadas seleccionadas" (p. 177)

Los profesores, concluye Fuentes Abeledo (1998), también se diferencian en otros aspectos al manifestarse sobre las "funciones" de la planificación o a la flexibilidad respecto a la planificación inicial del curso ("los profesores A, E y F, en consonancia con su visión de un preescolar menos preocupado por el aprendizaje de la lecto-escritura y por un clima de orden y control, conciben una programación más flexible que la de los profesores B, C, y D" (p. 179).

Entendemos que, en la formación inicial, realizar una programación didáctica anual ha de ser objetivo de varias materias de la carrera, bien coordinadas, y esta coordinación no siempre se refleja en la realidad de forma adecuada para que los futuros docentes encajen las aportaciones en un todo coherente y empleen el tiempo necesario en planificar toda una programación didáctica para un curso considerando las diferentes áreas y el abanico de recursos a utilizar. Como destacan Fuentes-Guerra, García, Llorent y Olivares (2012) en su estudio sobre la coordinación docente en la Universidad: "Es poco habitual encontrarnos con equipos docentes que realicen una labor de coordinación entre distintas materias" (p. 397).

Además, en las estancias de Prácticum, si bien el alumnado probablemente tenga acceso a materiales como los que hemos citado (sobre todo a las Guías del Profesor), es una realidad que los tutores de los centros, dada la actual estructuración de los períodos de Prácticum (que, como máximo conllevan una estancia de tres meses continuados en las Universidades en que hemos recogido los datos) no suelen ocuparse de abordar el trabajo de desarrollo de esta competencia sino, en todo caso, dedicarse a trabajar en torno a "unidades didácticas", muchas de ellas dependientes del diseño curricular de las editoriales y en consonancia más bien con un modelo tradicional-convencional de trabajo en Educación Infantil tan presente en nuestro contexto (véase por ejemplo: EACEA-Euridyce, 2010; Egido, 2010; Fuentes Abeledo, 1998, 2011; Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015a; Lera, 2007; Llorente, 2013; Martins-Cruz, 2015; OCDE,2014; Mosquera, 2016). Y hemos de tener en cuenta también, la variedad de posiciones del propio profesorado en ejercicio sobre la programación anual, como por ejemplo ha puesto en evidencia la investigación ya citada de Fuentes Abeledo (1998) y que, en base al conocimiento que tenemos de la realidad actual al escuchar las descripciones de nuestros

USC DE COMPOSTELA

alumnos de prácticas y nuestras propias experiencias en centros escolares, no se aparta de dicha descripción.

Atendiendo a los datos recogidos, podemos decir también que la competencia referida a la planificación del "período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil" (i. 35), desde la perspectiva de una parte significativa de los futuros docentes está "poco" (41, 8 %) o incluso "nada" desarrollada (7,6%), con un porcentaje en Zona Baja del 49,3 % , frente al 50,2% en Zona Alta, y una Media de 2,55 (la más baja de "Planificación" en la dimensión que estamos abordando), correspondiéndole la DT más elevada de este bloque (0,829). La Figura 5.38 refleja la situación.

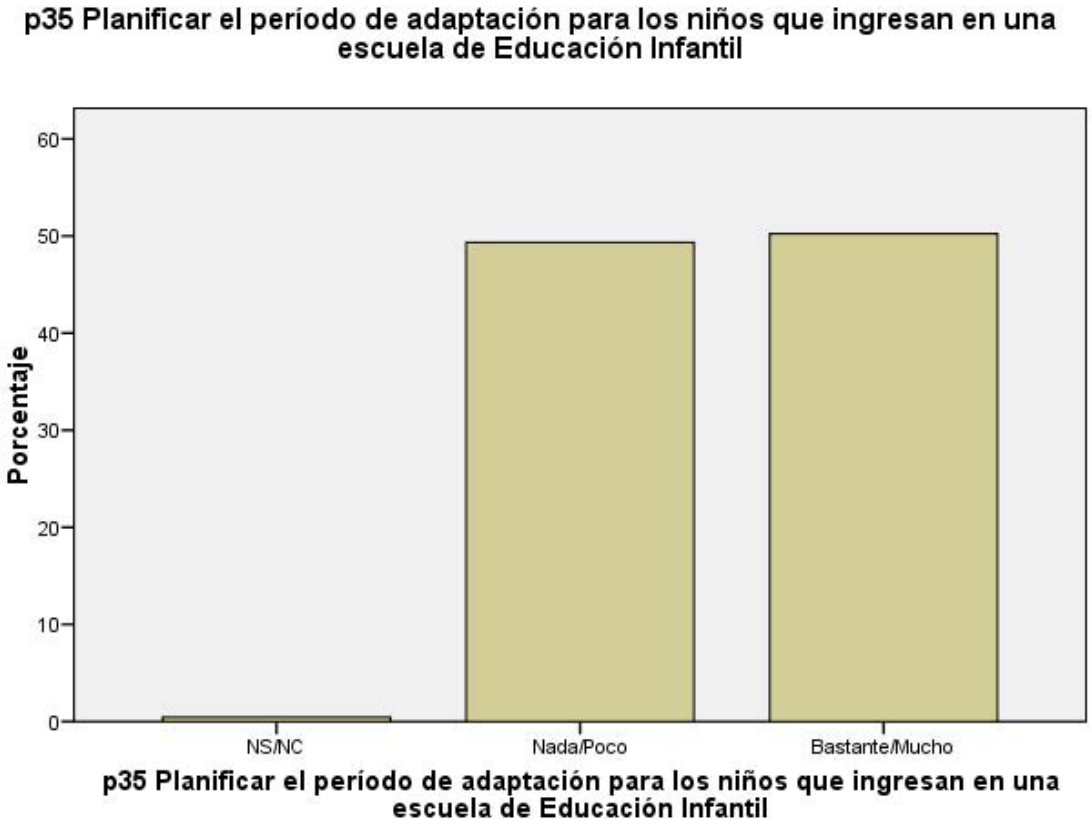


Figura 5.38. **Porcentajes dicotomizados del ítem 35: "Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil"**

La expresión "período de adaptación" creemos que todavía es la que sigue predominando en nuestro contexto, si bien han surgido críticas a la misma, por lo que algunos docentes prefieren usar otras como "acogida inicial". En todo caso, en nuestra opinión es responsabilidad de los profesionales planificar las primeras experiencias en la Escuela Infantil de forma adecuada para que los niños puedan sentirse en el colegio, desde

el primer momento, seguros, sin temor, protegidos, asumiendo paulatinamente las rutinas, las normas y los ritmos escolares. Para algunos pequeños puede significar la primera experiencia fuerte fuera de casa y con una nueva figura de autoridad diferente de la habitual. Los niños suelen estar preocupados, con incertidumbre de lo que va a ocurrir, sin saber qué va a ocurrir o qué pueden esperar, por lo que suelen iniciarse en la escuela con una cierta carga de miedo. Desde nuestra perspectiva, la atención a lo que en hermosa metáfora la maestra Díez Navarro (2002, 2008) ha denominado "el piso de debajo de la escuela", ha de recibir atención prioritaria. Es decir, las cuestiones relacionadas con las emociones y la competencia social, afectiva y propiamente emocional de los pequeños. Entendemos que las emociones negativas (como el miedo, el nerviosismo o la ansiedad) juegan un papel limitador para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar. La emoción, como ha subrayado Damasio (2001), forma parte de la cognición. Y como ha escrito Joaquín Fuster (2012): "Cada ciclo cognitivo individual, sin embargo, circula por el cerebro en paralelo con otro, también individual, de carácter emocional (…). Cuando las cosas van bien, el educador juega un papel esencialmente positivo en el ciclo cognitivo y emocional del escolar. Es más, el cognitivo se hace imprescindible para el progreso emocional, y viceversa. Ciertamente es debido al funcionamiento positivo del ciclo emocional que el ciclo cognitivo puede progresar con éxito. No hay sustituto eficaz para los signos de aprobación y de aliento, como tampoco los hay para la corrección juiciosa a su tiempo" (p. 29).

La entrada en la escuela es un momento delicado en relación con la emocionalidad (la inseguridad, por ejemplo, propicia la emergencia de temores, miedos, conductas defensivas, dependencias…). Es importante planificar una acogida que facilite un adecuado trabajo con la misma. Actividades específicas para una transición adecuada casa-escuela y un clima de aula positivo son elementos a tener muy en cuenta. Hemos de prestar atención a este último, también en relación con las prácticas que observan los futuros docentes en su Prácticum para que desarrollen competencias en relación con el perfil de maestro de Educación Infantil que se defienda (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015), y en el mismo entorno universitario que ha de interesarse y ocuparse del desarrollo personal de los estudiantes para afrontar los retos de la profesión (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Es una responsabilidad de los docentes prestar atención al ingreso de los pequeños en la escuela procurando que se sientan reconocidos por las personas con las que

interaccionan, queridos, con una progresiva integración en el grupo, aceptados, a gusto, además de favorecer que se sientan competentes y respetados, y de propiciar un buen aprendizaje para el que una buena interacción social, la integración en un grupo, haciendo amigos y desarrollando relaciones positivas son condiciones relevantes.

El profesorado ha de reflexionar y tomar decisiones sobre ese período de acogida, de incorporación, de integración en una dinámica que tiene características diferentes a la vivida en el seno familiar, por lo que ha de procurarse el establecimiento de estrategias que no provoquen una ruptura brusca y traumatizante en los momentos iniciales entre la experiencia en la casa y en la escuela, sino una transición suave y enriquecedora. En este sentido la comunicación y trabajo previo a la incorporación con la familia de cada niño resulta importante, realizándose también actividades antes del comienzo de curso, como visitas en que los pequeños pueden observar y explorar espacios del centro, materiales, jugar…, así como encuentros personales con personal de la escuela.

Aspectos como los citados han de ser convenientemente abordados en el período de formación inicial, tanto sentando las bases teóricas como definiendo principios de actuación y actividades y recursos específicos con los niños y sus familias y con todo el personal de las escuelas infantiles, tanto antes de la incorporación efectiva de los niños y niñas como en los primeros días o semanas. Por ejemplo, trabajando en torno a dos ámbitos (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015, pp. 6-7): Principios de Actuación y Actividades Previas a la Incorporación de los niños al grupo (como por ejemplo: “Antes de empezar a trabajar con el grupo completo, cada niño o niña acudirá con algún adulto para conocer a su maestra, el colegio y el aula, y pasar un rato jugando, bien solo o con algún otro niño, en los espacios de clase y del patio de recreo”), y Principios de Actuación y Actividades de Integración en la dinámica escolar (como por ejemplo: “Una acogida cálida y cordial de cada niño resulta fundamental, reservando un tiempo para relacionarse individualmente con cada uno. También asumir que habrá que repetir muchas veces indicaciones, normas, explicaciones, etc., durante los primeros días, con paciencia y comprensión, hasta que se vayan asumiendo rutinas y los pequeños vayan digiriendo la enorme cantidad de novedades que supone la incorporación a la escuela”). El profesorado ha de procurar que cada niño asuma su cuota de responsabilidad en el grupo obteniendo, como apuntan Spodek y Saracho (1998, p. 122), “satisfacción y seguridad de su participación en el mismo y respondiendo a sus exigencias sin renunciar a sus deseos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

personales", por lo que, "han de desarrollar autocontrol y formas de enfrentarse apropiadamente con sus necesidades y sentimientos" (p. 122).

En nuestra experiencia como formadora de futuros docentes, hemos constatado que poquísimos han tenido conocimiento en las estancias de Prácticum de las actividades en relación con el "período de adaptación". Por otra parte, tampoco tienen experiencias directas en los centros de esos primeros días de experiencias fuertes para los pequeños. Entre otras razones porque la inmensa mayoría no ha tenido oportunidad de participar con sus tutores en la acogida a los niños que asisten por primera vez a la Escuela de Educación Infantil. Estas circunstancias no facilitan el desarrollo de la competencia a la que nos referimos. Hemos de tener en cuenta también que, como hemos apuntado anteriormente, entendemos que una adecuada planificación del período citado conlleva el contacto y relación de cooperación previa con los familiares de los niños, al igual que en una relación a ser posible cotidiana, incluso, para algunas actividades y en ciertos momentos, con presencia de conocidos de los pequeños en el mismo centro escolar. Ello implica un fuerte desarrollo de competencias en lo que hemos denominado dimensión tutorial del desempeño y desarrollo profesional, cuestión que analizaremos posteriormente, pero sobre la que, adelantamos y en relación con el ejercicio del rol de "tutor y orientador en relación con la educación familiar" (i. 96), los datos de esta investigación nos llevan a destacar algunas carencias desde la valoración de una parte de los fututos docentes (con un 44,9% en Zona Baja).

Y señalamos anteriormente, haciéndonos eco de las palabras de Spodek y Saracho (1998), la necesidad de trabajar desde antes de la entrada en la escuela con cada niño. Esta declaración, nos lleva a pensar en la importancia de atender a la diversidad desde la propia planificación. Los datos referidos a la variable 36 muestran bastante similitud a los correspondientes a la variable comentada anteriormente (la misma Media: 2,58), y con porcentajes en Zona Baja de 45,8 % y Zona Alta de 53,85, bastante semejantes también a los correspondientes a la variable 34, pero con una DT menor (0,722, frente a 0,482). La Figura 5.39 ilustra los porcentajes señalados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

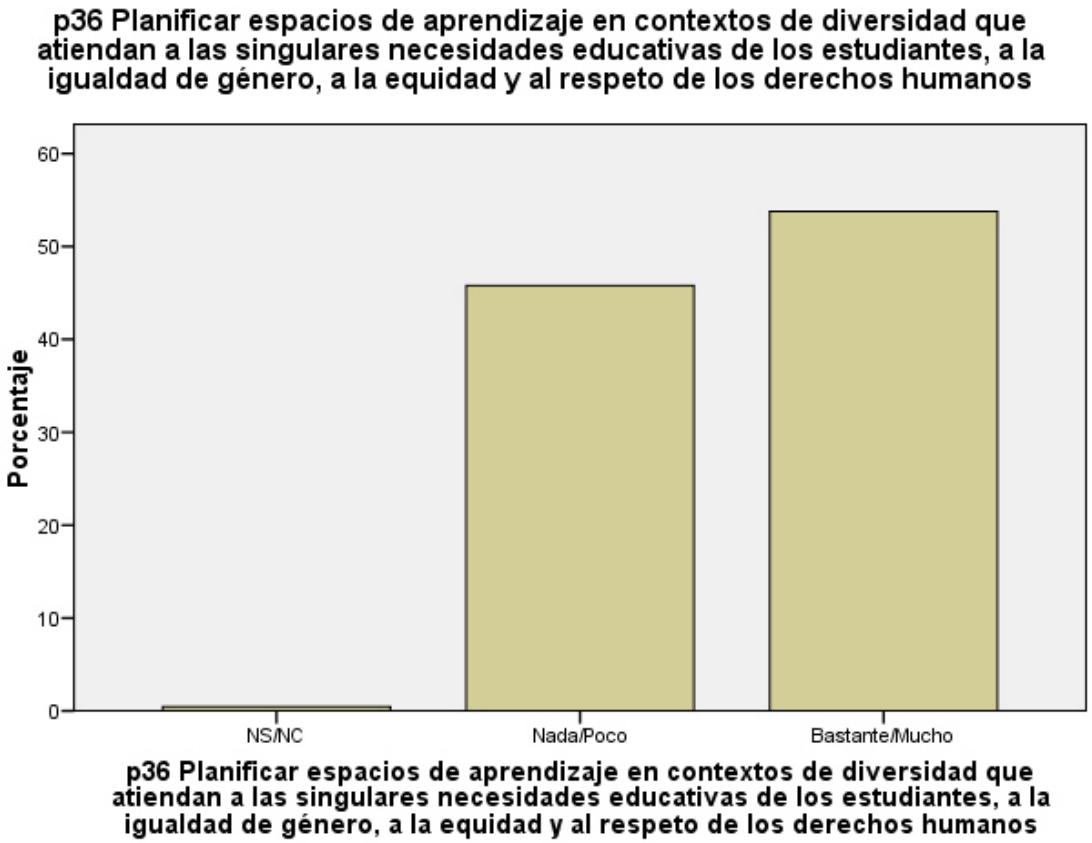


Figura 5.39. **Porcentajes dicotomizados del ítem 36: "Planificar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos"**

La atención adecuada a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos de aprendizaje del alumnado, y la incorporación de estrategias, actividades y de un clima que favorezcan la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos son principios recogidos en muchos currículos actuales de Educación Infantil. Como ha destacado Echeita (2008), un enfoque de educación inclusiva promueve respetar la diversidad en el ámbito educativo, apostando por una escuela de Educación Infantil que atienda las diferencias personales de todos los implicados en la misma, superando escollos tanto de concepciones y prácticas curriculares insensibles a los requerimientos de una educación inclusiva, como relativos a la organización del propio centro en su conjunto (Escudero 2012). La presencia de estrategias, actividades y tareas que la posibiliten emerge como una inexcusable necesidad, creando así los "espacios de aprendizaje" más adecuados. Pero, como desvelan los datos, un porcentaje a considerar de futuros docentes participantes en esta investigación se autoperciben "poco" o "nada" competentes para planificar dichos espacios, como se ilustra con la figura anterior, y además, llama la

atención que el porcentaje en la opción "mucho" se corresponde con 8,9%, es decir el más bajo de las nueve variables de este bloque de Planificación. Por lo tanto, si ponemos estos datos en relación las variables de Planificación que obtienen las puntuaciones elevadas (i31, i33 e i30, de menor a mayor), podemos concluir que si bien los futuros docentes se sienten competentes en un elevado número (sobre todo para "Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas", pero también para Organizar entornos de aprendizaje abiertos y "Planificar propuestas curriculares abiertas desde un enfoque de proyectos"), una parte significativa de los estudiantes universitarios consultados se sitúan en la Zona Baja respecto a la competencia de planificación atendiendo a la diversidad. Pensemos, por ejemplo, en el desarrollo de una propuesta curricular en forma de proyecto de trabajo y en sus diferentes fases. Cabe pensar que una parte de esos futuros docentes se sienten escasamente competentes bien sea a la hora de elegir el tema desde una perspectiva de inclusividad, o en relación con los momentos de desarrollo de las actividades del proyecto de trabajo, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, o en los momentos de cierre y evaluación del proyecto, o en todas ellas. Trabajar en la formación inicial con ejemplos concretos y desarrollando en el Prácticum estrategias y actividades ligadas al enfoque inclusivo (por ejemplo, con propuestas para la inclusividad en la fase segunda citada, apostando por actividades abiertas, flexibles adaptables y con tipología diferenciada –de recopilación de información, producción, talleres, etc.), puede potenciar el desarrollo de la competencia a la que nos estamos refiriendo. La revisión de estudios como el realizado por Ruiz y Mérida (2015), nos pueden apoyar en esta pretensión.

Por otra parte, en nuestra opinión, el profesorado de las diferentes etapas del sistema educativo gallego que trabaja en centros ordinarios ha de estar muy bien preparado para afrontar el reto de la atención a la diversidad desde una perspectiva de escuela inclusiva, incluso más que el de otras comunidades del Estado español. Y hacemos esta afirmación al constatar, revisando los datos publicados en las estadísticas del Ministerio de Educación español del curso 2014-15, que Galicia ocupa el primer puesto entre el conjunto de comunidades autónomas en relación con el número de alumnos con discapacidades escolarizados en escuelas ordinarias (en concreto el 91,1% frente, por ejemplo, a la Comunidad Valenciana en el extremo contrario, con un 17,9 % y que opta por un modelo de aulas diferenciadas). Además, Galicia se encuentra muy por encima de la media del conjunto estatal, donde la educación en aulas específicas alcanza

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

a uno de cada cinco niños. Por tanto, consideramos que todo el profesorado de los centros ordinarios ha de planificar con competencia e implicación la adecuada atención a niños que, por ejemplo, manifiesten trastornos de aprendizaje, del lenguaje, de la conducta o de la personalidad, altas capacidades, alumnos llegados de otros países con desfases curriculares, con desconocimiento grave del idioma vehicular, discapacidades intelectuales, motoras, alumnos con desventajas socioeducativas, etc. Se requiere, por tanto, que todos los docentes estén muy preparados, ya desde la formación inicial, para realizar los ajustes necesarios y que el centro aporte todo el apoyo necesario para que todo el alumnado progrese.

5.3.3.2 Autopercepción de fortaleza para la planificación de unidades didácticas, proyectos y entornos de aprendizaje abiertos

En contraste con las puntuaciones alcanzadas por las variables que según hemos comentado reflejaban las Medias más bajas, como hemos ya apuntado en el párrafo anterior, hay tres variables que se refieren a competencias clave de Planificación del currículo de aula en las cuales una destacada mayoría de futuros docentes declaran sentirse competentes.

La planificación de lo que habitualmente se denominan "unidades didácticas" ha sido, tradicionalmente, motivo de atención importante en el desarrollo de los planes de estudio de formación de maestro, tanto desde materias teórico-prácticas como en el Prácticum. De hecho en todos las Guías Docentes de Prácticum que hemos revisado, entre las que están todas las de las Universidades gallegas, es una exigencia la planificación de unidades didácticas o propuestas curriculares, que con otras denominaciones se refieren al contenido del ítem 30 ("Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula"). La Media alcanzada es 3,40, con la DT más baja del bloque (0,626) y con un porcentaje de 94,2% en Zona Alta, frente al 5,8% en Zona Baja como se observa en la Figura 5.40 que no deja lugar a dudas sobre la percepción de los futuros docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

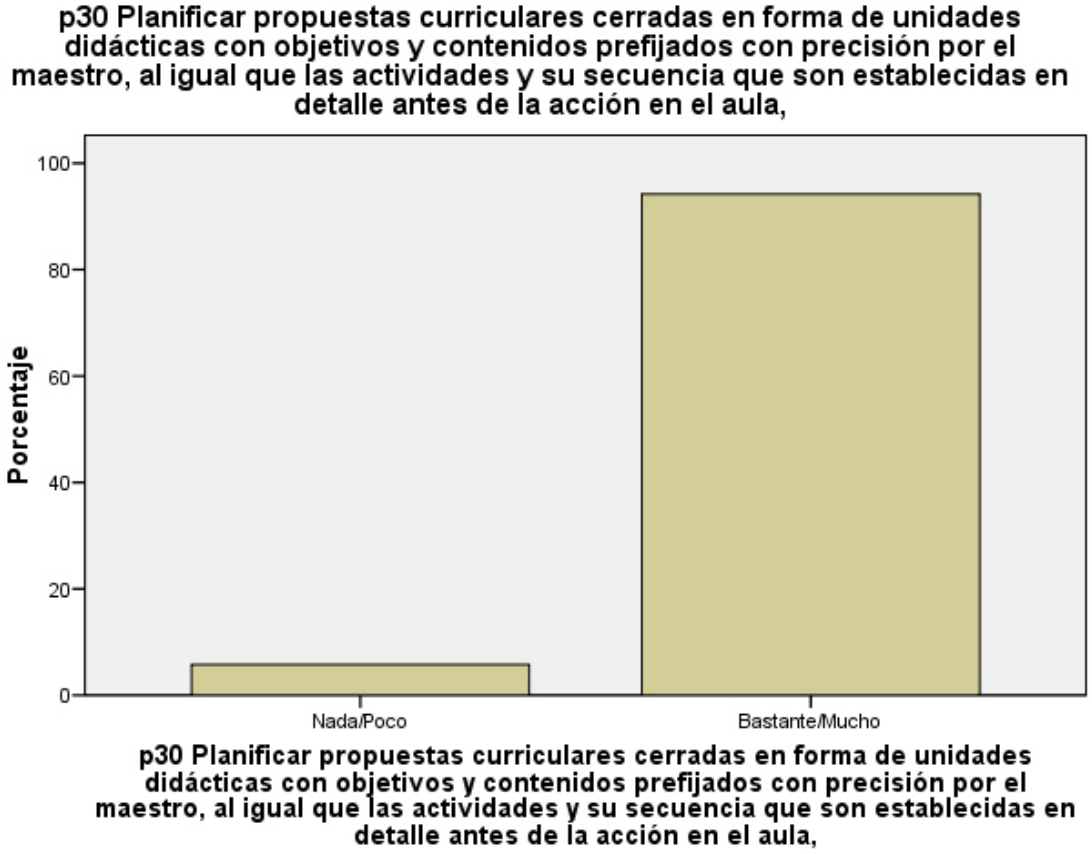


Figura 5.40. **Porcentajes dicotomizados del ítem 30: "Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula"**

Y nos llama la atención también que en relación con la variable 31 ("Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible… "), teniendo en cuenta sobre todo que no hay muchos profesores en ejercicio que trabajen en un enfoque de proyectos en nuestro contexto (véanse por ejemplo las aportaciones y referencias de Martins Cruz, 2016, y otros autores ya citados en este apartado) y que, por tanto, sea más difícil que los futuros docentes puedan en su Prácticum conocer cómo se desarrollan en la realidad del aula dichas experiencias o desarrollarla en su propia práctica curricular. En esta variable 31 la Media es de 3,13 pero con una DT a la que cabe prestar atención (0,779), y con porcentajes en Zona Alta (78,2%) y en Zona Baja (21,8%) que se presentan en el Figura 5.41 que aparece a continuación.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

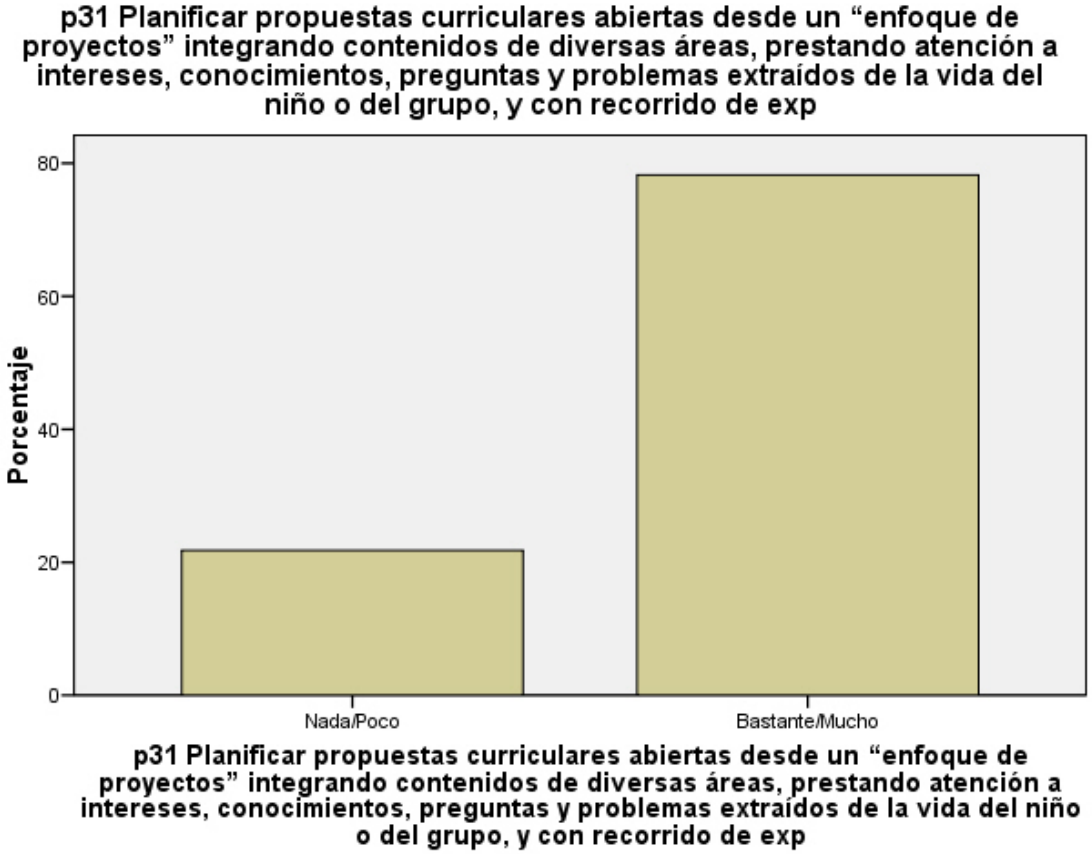


Figura 5.41. **Porcentajes dicotomizados del ítem 31: "Planificar propuestas curriculares abiertas desde un 'enfoque de proyectos' integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado"**

Consideramos que estos datos son una buena noticia dada la valoración positiva que en la actualidad se hace del "enfoque de proyectos" por muchos expertos en Educación Infantil, y al que el propio currículo oficial califica como muy adecuado para promover el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado. Pero ha de resultar interesante contrastar las puntuaciones obtenidas por centros, teniendo en cuenta que en los planes de estudio de la Universidad de Santiago de Compostela se ha incluido una materia que aborda este enfoque con cierta intensidad (el título es "Proyectos e innovación en el aula"), mientras que en la Universidad de A Coruña no aparece ninguna materia que en el mismo título destaque los "proyectos" que responden a propuestas más abiertas que las tradicionales unidades didácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la misma línea de positividad entendemos que hay que valorar los resultados en relación con la variable 33 ("Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger actividades y acciones"), que también incluimos en una orientación de trabajo en Educación Infantil abierta a la exploración, la experimentación, el descubrimiento de los propios niños desde un enfoque que destaca el apoyo al desarrollo de la autonomía de los pequeños.

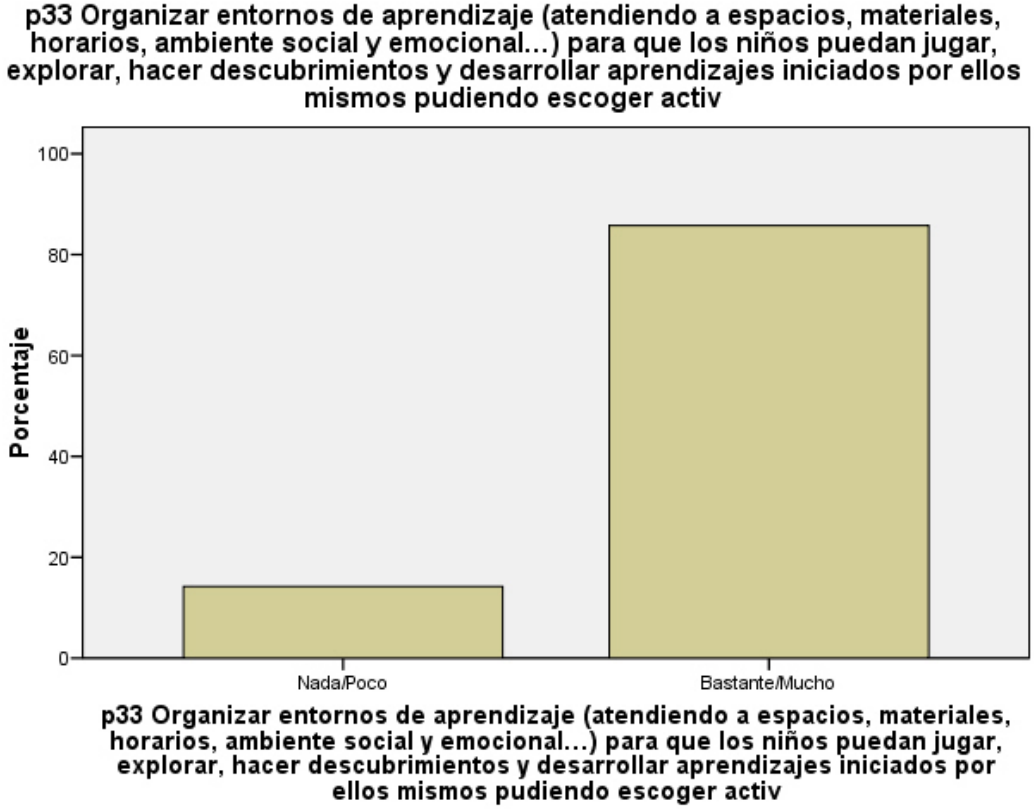


Figura 5.42. **Porcentajes dicotomizados del ítem 33: "Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger actividades y acciones"**

La Media alcanzada de 3,17 es levemente superior a la correspondiente a la variable 31 pero a cierta distancia de la correspondiente a la planificación de unidades didácticas cerradas. Destacamos, pues, que una parte importante de los futuros docentes se sienten bastante o muy competentes para la organización de entornos de aprendizaje en el que asume un rol no directivo, potenciando la iniciativa y el descubrimiento del propio alumnado.

5.3.3.3 Puntuaciones medias y diferencias en la planificación de situaciones de enseñanza directa y uso de las tecnologías

Las puntuaciones de las variables 29 ("Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares") y 32 ("Planificar situaciones de enseñanza directa, explícita, iniciadas, dirigidas y estructuradas en detalle por el maestro, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades"), pero también 28 ("Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje"), se sitúan en un punto intermedio entre los dos grupos que hemos comentado con antelación, con Medias de 2,58, 2,82 y 2,92 y DT de 0,684, 0,715 y 0,663, respectivamente.

Queremos destacar únicamente, el hecho de que en relación con las dos primeras, sobre todo para la variable 29, observamos puntuaciones en la opción "nada" que es preciso tener en cuenta, puesto que el 31,1 % (Figura 5.43) de los futuros docentes se valoran como "poco" competentes para usar las tecnologías de la información y comunicación en las planificaciones y únicamente un 15,1% (Figura 5.44) se perciben como muy competentes, y también que se alcanza el 25,8% en la opción "poco" para planificar situaciones de enseñanza directa muy estructuradas. Las figuras de las Zonas Altas y Bajas de estas tres variables ilustran la situación.

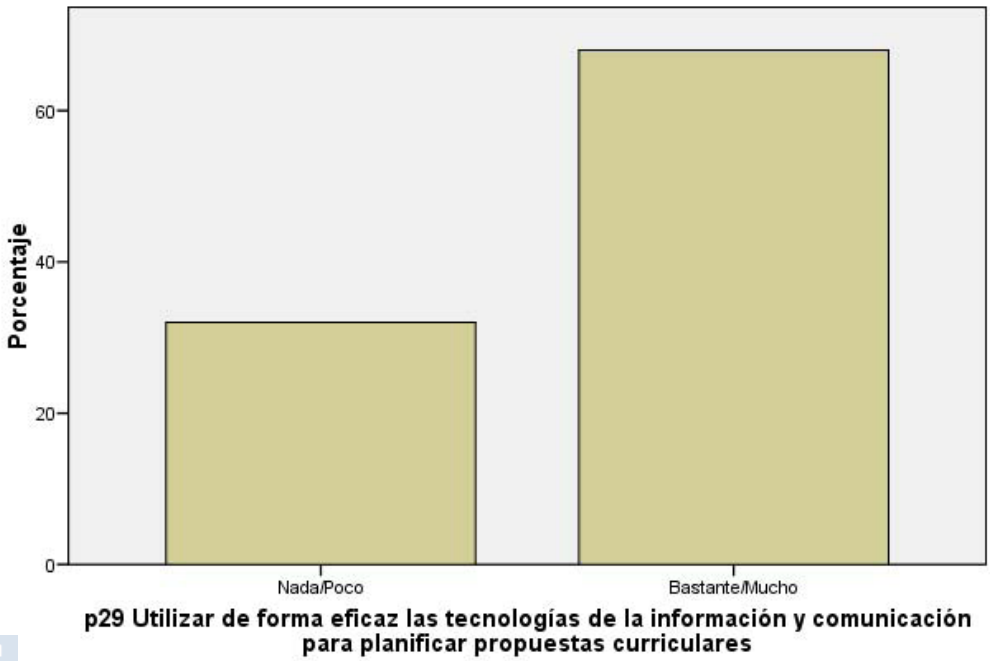


Figura 5.43. **Porcentajes dicotomizados del ítem 29: "Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares"**

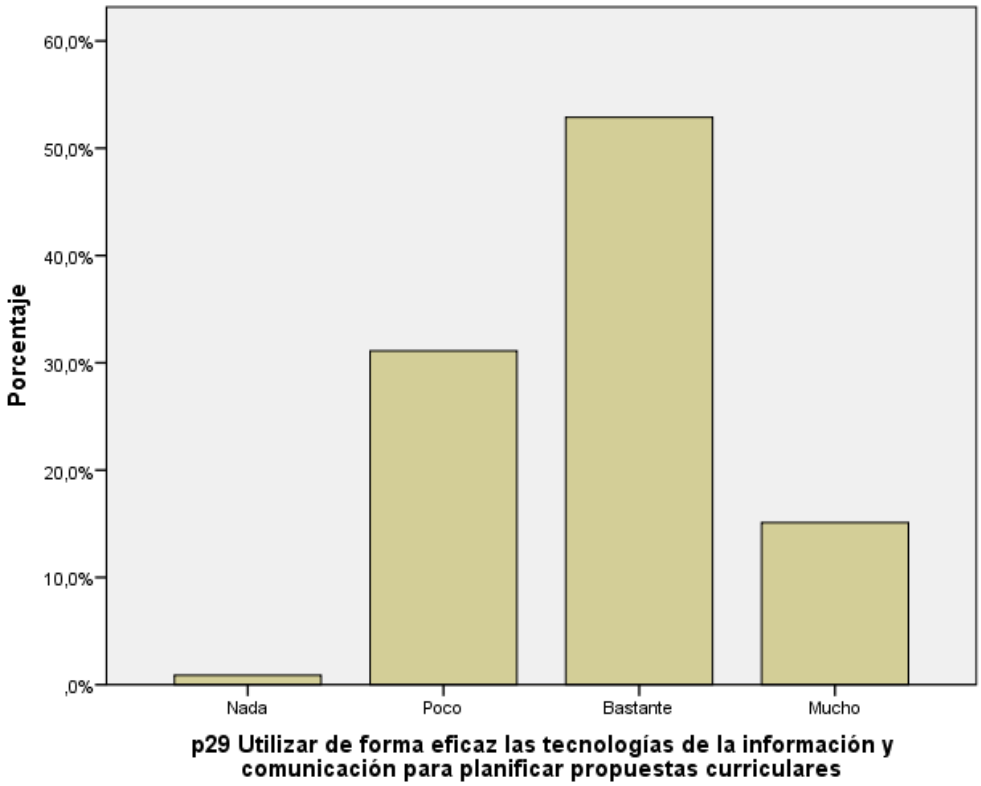


Figura 5.44. **Porcentajes del ítem 29: "Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares", según cuatro opciones de respuesta**

Resultan llamativos los resultados en relación con la variable 29 por cuanto los jóvenes actuales se manejan habitualmente con los nuevos medios, muchos usan ordenadores, tablets, smartphones, o móviles con asiduidad y se sirven de programas y aplicaciones diversas. No obstante, la adquisición de un elevado nivel de competencia digital docente va mucho más allá del mero manejo instrumental de las TIC, tal y como se ha evidenciado en informes y estudios recientes (INTEF, 2013; Vuorikari et al., 2015; Redecker y Punie, 2017) que ponen de manifiesto para el caso de quienes se están formando como maestros/as que sus competencias en materia de un uso pedagógico de las TIC todavía tienen margen de mejora (Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010; Roblizo y Cózar, 2015; Pérez-Escoda y Rodríguez Conde, 2016; Martínez-Serrano, 2019).

Así pues, para desarrollar la competencia citada, es preciso aprender a manejar buenas fuentes y seleccionar lo pertinente para abordar, con sentido, la planificación del currículo. Pero no olvidemos, que los Planes de Estudio cuentan con materias en las que se aborda el uso de estas tecnologías para el desempeño de las funciones docentes y que esta cuestión debería ser motivo de atención importante, también de investigación, planteándose cuestiones como: ¿qué hacen los futuros docentes cuando buscan

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

información y leen en las pantallas contenidos que pueden apoyar la planificación docente?; ¿leen en blogs, en páginas, web, trabajos de otros estudiantes, ven vídeos, artículos científicos, libros…?; ¿qué buscan sobre este ámbito?; ¿cómo tratan esa información?; ¿pasa qué la utilizan?; ¿qué problemas y dificultades encuentran?. Cassany (2013) comenta con lucidez cómo se ha producido una reconfiguración tanto de la manera de leer, como en particular de la forma de acercarnos y relacionarnos con los contenidos escritos, al servirnos de Internet y de los diferentes dispositivos tecnológicos tan propios de esta era digital. Algunos autores (Morduchowicz, 2013, López Gil, 2016), llaman la atención sobre la necesidad de desarrollar competencias en los universitarios, también entre los "nativos digitales", para apoyar a quienes, en sus procesos de búsqueda, selección de información y lectura, se sirven de soportes digitales alejándolos de "riesgos como la infoxicación, el naufragio y el consumismo acrítico" (López Gil, 2016, p. 59). Por tanto, competencias más reconocidas y tradicionales para leer de forma crítica, pero también competencias en alfabetización informacional (aprender a navegar con sentido y eficacia en la red, y aprender a seleccionar, filtrar, comprender, manejar de forma adecuada los diferentes textos, y en particular en los futuros docentes en Educación Infantil, textos que puedan ayudar a desarrollar buenas planificaciones).

En todo caso, será interesante comparar estos datos con aquellos que se refieren al uso de las mismas tecnologías en la fase interactiva de la enseñanza en donde procederá también estimar la competencia para que los propios pequeños se sirvan de las mismas y la del docente para actuar en la vida cotidiana del aula en presencia de los pequeños con actividades diversas.

En la Figura 5.45 que se presenta a continuación, también hay un grupo de futuros docentes que en relación con la variable 32 optan por la opción "poco" (25,8%). Los datos con que contamos referidos a las experiencias del alumnado en el Prácticum, es que la mayoría de sus tutores trabajan con "fichas" en un enfoque más bien orientado por un modelo tradicional en el que el maestro transmite información, da instrucciones concretas para la realización de fichas y actividades diversas con la intención de que su alumnado adquiera conceptos y desarrolle habilidades específicas. Por tanto, es probable que muchos futuros docentes hayan hecho prácticas en relación con este tipo de propuestas y diseñado tareas en la misma línea, lo que propicia el desarrollo de esta competencia. De todas formas, no deja de llamar la atención que se alcancen puntuaciones más altas en variables referidas al enfoque de proyectos que para planificar momentos de trabajo muy

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

dirigido por el profesorado en que las tareas se orientan al desarrollo de conceptos o habilidades muy específicas y con propuestas cerradas y escasa iniciativa y capacidad de decisión de los pequeños, en general bastante habituales en las aulas de Infantil en la actualidad en nuestro contexto según los datos de investigaciones ya citadas, y de los relatos del alumnado con el que hemos contactado en diversas situaciones de realización del Practicum.

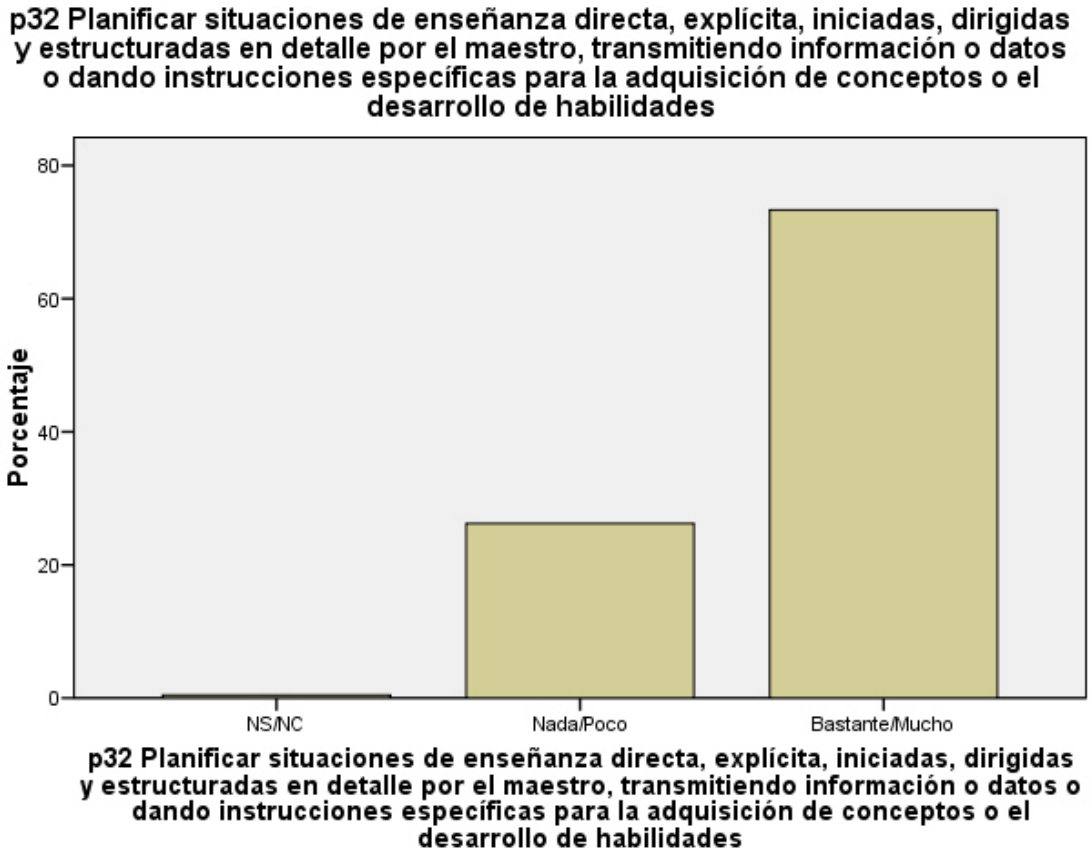


Figura 5.45. **Porcentajes dicotomizados del ítem 32: "Planificar situaciones de enseñanza directa, explícita, iniciadas, dirigidas y estructuradas en detalle por el maestro, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades"**

En relación con la variable 28 referida a la planificación de observaciones sistemáticas, la Figura 5.46 refleja una autopercepción generalizada positiva aunque el 21,8% de los futuros docentes se sitúen en la Zona Baja.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

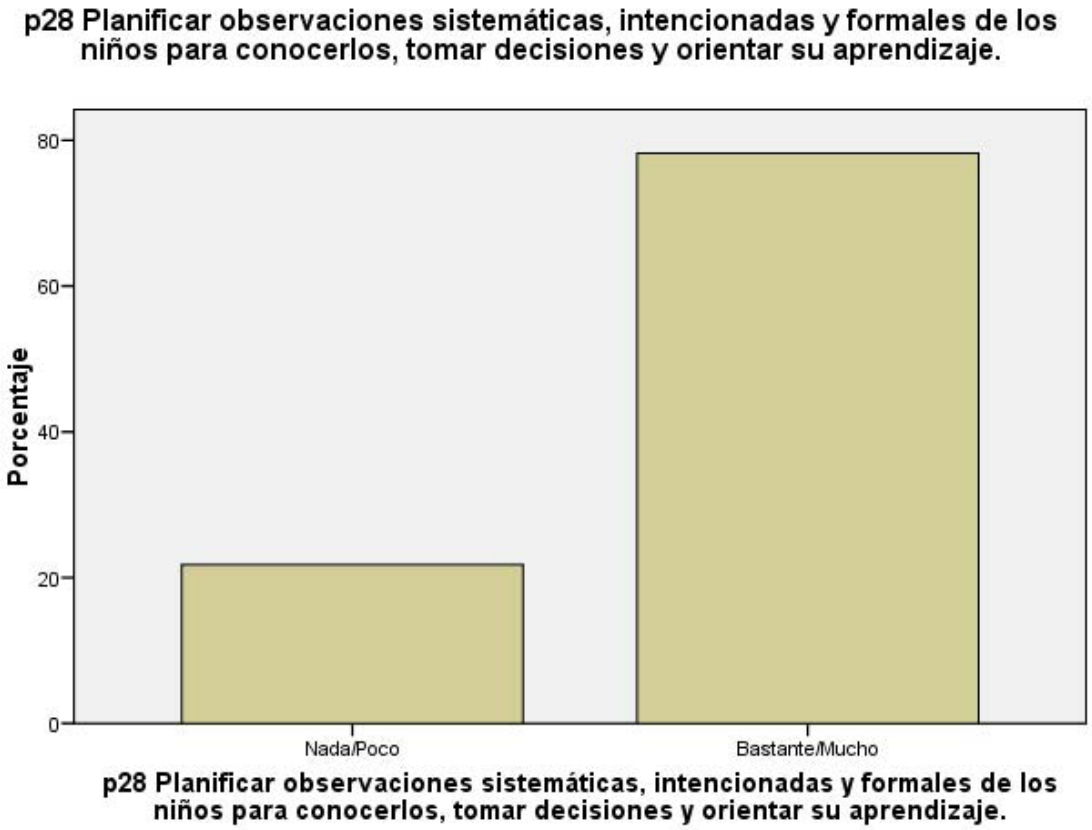


Figura 5.46. **Porcentajes dicotomizados del ítem 28: "Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje"**

La planificación de observaciones resulta de gran relevancia para mejorar la calidad en la Educación Infantil. No olvidemos, por ejemplo, su trascendencia en los procesos evaluadores en la escuela infantil. Zabalza (1987b), considera la observación como el "principal instrumento de evaluación en la escuela infantil" (p. 257), diferenciando entre aquellas más "ocasionales" y las "sistemáticas". La observación, como explica el mismo autor, precisa definir lo que se va a observar, el tipo de instrumentos a utilizar, la secuencia y organización de los datos que podemos usar, el tipo de registro, etc. Entendemos por observaciones sistemáticas aquellas planificadas con cuidado y con un proceso de recogida de datos e instrumentos bien pensados. La práctica de estas observaciones sistemáticas facilita un mejor desarrollo de aquellas más ocasionales y menos previstas al provocar aprendizajes múltiples de los propios observadores, así como el conocimiento, uso o elaboración de técnicas y recursos apropiados. Aspectos, todos ellos, que han de ser convenientemente abordados en la formación inicial. Entendemos que esta competencia tiene mucho que ver con la profesionalización, puesto que el buen docente de Educación Infantil ha de ser capaz de

planificar y evaluar procesos y analizar con fundamento y sistematicidad la evolución de los pequeños, tanto individual como de funcionamiento grupal, y también el funcionamiento de la propuesta curricular y su propia actuación, y tomar las decisiones oportunas para la mejora a la luz de esas revisiones, analizando los datos y evidencias recogidas yendo más allá de las buenas intenciones, la improvisación e impresiones esporádicas y poco rigurosas.

Como aspectos conclusivos en torno a la Planificación en el marco de la subdimensión "Enseñanza", incluida en la Dimensión Docente, destacamos los siguientes:

- Se constata la existencia de Medias aceptables en relación con el desarrollo de competencias, además, ninguna variable recoge porcentajes mayores en Zona Baja que en la Alta.
- Entre los diversos aspectos relevantes identificados cabe señalar la diferencia de percepción de competencia para la Planificación Larga y Corta. El alumnado encuestado se declara mayoritariamente competente para las de Corto Plazo, tanto para propuestas cerradas (sobre todo para éstas) como más abiertas que fomentan la autonomía del alumnado (proyectos y espacios de aprendizaje abiertos al descubrimiento y experimentación y desde un modelo diferente al tradicional). Pero, destacan carencias para enfocarlas atendiendo a la diversidad del alumnado, y sobre todo para hacer frente al período de adaptación de los pequeños.
- Resulta necesario prestar mayor importancia en la formación inicial a aspectos como:
    - Definir y organizar quién se va a ocupar de abordar en sus materias y en el Prácticum las planificaciones a largo plazo y del período de adaptación.
    - El trabajo de tutores de Prácticum que revelen cómo abordan la planificación, sobre todo a largo plazo y del período de adaptación y la atención a la diversidad en las diferentes propuestas, el proceso seguido propiciando la reflexión de los futuros docentes. También resulta relevante que el profesorado universitario establezca ligazones entre el conocimiento teórico y práctico en los procesos de planificación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- La disponibilidad, acceso y trabajo con Guías de Profesorado y propuestas planificadas y experimentadas del profesorado, aprovechando, por ejemplo, recursos de los Centros de Formación y Recursos (CFR).

5.3.4 Análisis bivariados de la categoría "Planificar" (ítems 28 a 36) perteneciente a la subdimensión "Enseñar"

Seguidamente se muestran los resultados derivados de los análisis no paramétricos realizados, utilizando como variables dependientes los ítems 28 a 36 y como variables independientes el sexo, edad, haber cursado estudios previos al Grado de Maestro/a en Educación Infantil, ciclo en el que se han realizado las estancias del prácticum y centro de estudios.

5.3.4.1 Análisis de diferencias en función del sexo

La aplicación de la prueba U Mann-Whitney no ha revelado la existencia de relación entre aspectos relativos a la planificación en la enseñanza y el sexo. Por consiguiente, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres (p-valor>0,05).

5.3.4.2 Análisis de diferencias en función de la edad

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis señalan que, al igual que sucedía con la variable "sexo", tampoco se han encontrado diferencias significativas en función de la edad.

5.3.4.3 Análisis de diferencias en función de haber cursado estudios previos al Grado de Educación Infantil

De entre las variables dependientes consideradas (ítems 28 a 36), la variable 35 "planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil" es la única que ha obtenido un p-valor inferior a 0,05, lo que nos indica, junto con los rango promedio obtenidos (125,70 para los que han cursado estudios previos y 103,55 para los que no han cursado ningún tipo de estudios antes de matricularse en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil) que son los individuos con un cierto

USC DE COMPOSTELA

bagaje académico los que manifiestan sentirse más competentes para planificar el período de adaptación.

5.3.4.4 Análisis de diferencias en función del ciclo en el que se han realizado las estancias de prácticum

Los resultados derivados de la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis desvelan que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo en el que el alumnado ha realizado las estancias de prácticum.

5.3.4.5 Análisis de diferencias en función del centro de estudios

Los análisis estadísticos realizados mediante la prueba Kruskal-Wallis (Tablas 5.22 y 5.23) desvelan que existen diferencias significativas en variables como:

- Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje (ítem 28)
- Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula (ítem 30)
- Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado (ítem 31).
- Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar (ítem 34).
- Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil (ítem 35).

A tenor de los rangos promedio obtenidos, son los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago los que manifiestan sentirse más competentes en lo referente a los ítems 28, 30 y 31, mientras que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña son los que destacan por encima del resto en los ítems 34 y 35.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.22

Rangos promedio Centro de Estudios*variables de la categoría "planificar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"

	Centro de Estudios	N	Rango promedio
p28 Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje.	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	128,38
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	98,09
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	118,15
	Total	225	
p29 Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	105,99
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	117,03
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	115,26
	Total	225	
p30 Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	121,51
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	117,08
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	95,30
	Total	225	
p31 Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	129,60
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	94,26
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	122,98
	Total	225	
p32 Planificar situaciones de enseñanza directa, explícita, iniciadas, dirigidas y estructuradas en detalle por el maestro, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	118,39
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	107,36
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	115,49
	Total	225	
p33 Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger actividades y acciones	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	118,06
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	106,75
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	116,94
	Total	225	
p34 Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar.	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	114,06
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	123,87
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	93,53
	Total	225	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Centro de Estudios	N	Rango promedio
p35 Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	94,25
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	129,63
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	109,29
	Total	225	
p36 Planificar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	107,16
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	107,58
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	129,52
	Total	225	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.23

Estadísticos de contraste centro de estudios* variables de la categoría "planificar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
p28 Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje.	12,231	2	,002*
p29 Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares	1,565	2	,457
p30 Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula,	7,382	2	,025*
p31 Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado	16,043	2	,000*
p32 Planificar situaciones de enseñanza directa, explícita, iniciadas, dirigidas y estructuradas en detalle por el maestro, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades	1,575	2	,455
p33 Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger actividades y acciones	1,886	2	,389
p34 Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar.	8,829	2	,012*
p35 Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil	14,259	2	,001*
p36 Planificar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos	5,899	2	,052

p<0,05

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.5 Análisis descriptivos de la categoría "Actuar en la fase interactiva" (ítems 37 a 75) perteneciente a la subdimensión "Enseñar"

La Tabla 5.24 presenta algunos datos básicos referidos a las 39 competencias de este amplio bloque que incorpora el mayor número de variables del cuestionario. La organización de los mismos desde la variable "Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües" (i.43) que alcanza la Media más baja (2.23) y una DT de 0,730, hasta la variable "Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)" (i.53) con una Media de 3,36 y una notablemente baja DT (0,596, la tercera más baja de todo este conjunto), encontramos resultados de gran interés para comprender la perspectiva de los futuros docentes de Educación Infantil y, en concreto, su percepción acerca del grado de competencia que se autoasignan en ámbitos centrados básicamente en su desempeño en la vida cotidiana con un grupo de niños y niñas –gestión de aula, metodología, etc.- y su capacidad para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de su alumnado atendiendo a diferentes contenidos y competencias de los pequeños.

Tabla 5.24

Estadísticos descriptivos de la categoría "actuar en la fase interactiva", ordenados de forma ascendente según la media

DIMENSIÓN DOCENTE												
ENSEÑAR >>> ACTUAR EN LA FASE INTERACTIVA												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües (i. 43)	1	0,4	31	13,8	115	51,1	72	32,0	6	2,7	2,23	0,730
Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera (i. 62)	2	0,9	27	12,0	119	52,9	70	31,1	7	3,1	2,24	0,733
Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años (i. 58)	0	0,0	40	17,8	95	42,2	79	35,1	11	4,9	2,27	0,809
Enseñar a leer a niños de Educación Infantil (i. 66)	0	0,0	31	13,8	104	46,2	72	32,0	18	8,0	2,34	0,815
Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil (i. 67)	1	0,4	29	12,9	95	42,2	83	36,9	17	7,6	2,38	0,821
Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase (i. 49)	1	0,4	15	6,7	118	52,4	73	32,4	18	8,0	2,41	0,751
Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades (i. 46)	1	0,4	9	4,0	97	43,1	95	42,2	23	10,2	2,58	0,747

DIMENSIÓN DOCENTE												
ENSEÑAR >>> ACTUAR EN LA FASE INTERACTIVA												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza (i. 42)	1	0,4	10	4,4	91	40,4	104	46,2	19	8,4	2,58	0,729
Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura (i. 64)	0	0,0	16	7,1	83	36,9	103	45,8	23	10,2	2,59	0,769
Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute (i. 65)	0	0,0	12	5,3	79	35,1	110	48,9	24	10,7	2,65	0,742
Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura (i. 63)	2	0,9	12	5,3	72	32,0	113	50,2	26	11,6	2,66	0,786
Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos (i. 45)	1	0,4	5	2,2	77	34,2	125	55,6	17	7,6	2,68	0,666
Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia matemática" (competencia del alumnado que tiene relación con componentes como los conceptos numéricos –contar, cantidad, comparaciones, símbolos…- y operaciones básicas, reconocimiento de patrones y relaciones; procesos de razonamiento, desarrollo lógico y resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana; geometría y nociones espaciales; medida; recogida organización y representación de datos, etc) (i. 68)	0	0,0	16	7,1	68	30,2	113	50,2	28	12,4	2,68	0,782
Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza (i. 41)	1	0,4	5	2,2	78	34,7	121	53,8	20	8,9	2,68	0,683
Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de tratamiento de la información y competencia digital" (competencia del alumnado ligada a la búsqueda y tratamiento de información, uso de recursos tecnológicos disponibles para comunicarse, facilitar el trabajo, resolver problemas, etc.) (i. 72)	0	0,0	7	3,1	87	38,7	98	43,6	33	14,7	2,70	0,754
Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia (i. 40)	1	0,4	2	0,9	81	36,0	117	52,0	24	10,7	2,72	0,681
Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua gallega (i. 61)	1	0,4	13	5,8	47	20,9	125	55,6	39	17,3	2,84	0,793
Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión (i. 39)	2	0,9	2	0,9	64	28,4	119	52,9	38	16,9	2,84	0,739

DIMENSIÓN DOCENTE												
ENSEÑAR >>> ACTUAR EN LA FASE INTERACTIVA												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje (i. 56)	0	0,0	3	1,3	70	31,1	112	49,8	40	17,8	2,84	0,720
Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva) (i. 44)	1	0,4	0	0,0	57	25,3	138	61,3	29	12,9	2,86	0,636
Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico" (competencia del alumnado ligada a la potenciación del pensamiento científico y habilidades de investigación en torno a las propiedades físicas del mundo, los seres vivos, las propiedades del entorno –cambios y predicciones del mundo natural-, etc) (i. 69)	0	0,0	1	0,4	57	25,3	138	61,3	29	12,9	2,87	0,620
Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender" (competencia del alumnado ligada a la capacidad para observar y explorar, planificar, organizar información y tareas, resolver problemas, relacionar nuevos aprendizajes y experiencias anteriores, analizar y comunicar lo observado y el proceso seguido para aprender y producir, etc.) (i. 73)	0	0,0	2	0,9	53	23,6	134	59,6	36	16,0	2,91	0,651
Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana" con recursos de las Ciencias Sociales (competencia del alumnado ligada al desarrollo de habilidades sociales y contenidos en torno a las personas, sus hábitos, costumbres, creencias, a cómo se relacionan, organizan, trabajan, a cómo resuelven sus problemas, conflictos y necesidades en la actualidad y en el pasado, y de qué forma modifican y son modificadas por el entorno y al cambio y protección de dicho entorno, etc.) (i. 70)	0	0,0	2	0,9	45	20,0	146	64,9	32	14,2	2,92	0,611
Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística" (competencia del alumnado ligada al aprecio , goce y disfrute de manifestaciones culturales y artísticas, al empleo de recursos de expresión artística para realizar creaciones artísticas, a usar el cuerpo para expresarse, a escuchar, apreciar y producir música, a disfrutar con y desarrollar dramatizaciones, a dibujar, pintar, modelar, esculpir, hacer collages, etc) (i. 71)	0	0,0	4	1,8	43	19,1	140	62,2	38	16,9	2,94	0,656

USC

DIMENSIÓN DOCENTE												
ENSEÑAR >>> ACTUAR EN LA FASE INTERACTIVA												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años (i. 59)	0	0,0	1	0,4	37	16,4	151	67,1	36	16.0	2,99	0,586
Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua castellana (i. 60)	0	0,0	3	1,3	33	14,7	151	67,1	38	16,9	3,00	0,609
Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" (competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad, responsabilidad, con criterios propios) (i. 74)	0	0,0	2	0,9	40	17,8	136	60,4	47	20,9	3,01	0,651
Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos (i. 48)	0	0,0	1	0,4	44	19,6	129	57,3	51	22.7	3,02	0,664
Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás (i. 50)	0	0,0	2	0,9	32	14,2	143	63,6	48	21,3	3,05	0,624
Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo (i. 55)	0	0,0	2	0,9	32	14,2	136	60,4	55	24,4	3,08	0,646
Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo (i. 51)	0	0,0	1	0,4	29	12,9	143	63,6	52	23,1	3,09	0,609
Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras (i. 75)	0	0,0	2	0,9	40	17,8	136	60,4	47	20,9	3,11	0,598
Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia (i. 54)	1	0,4	2	0,9	27	12,0	130	57,8	65	28,9	3,14	0,684
Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo (i. 57)	1	0,4	3	1,3	21	9,3	139	61,8	61	27,1	3,14	0,664
Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales (i. 38)	3	1,3	2	0,9	18	8,0	138	61,3	64	28,4	3,15	0,708
Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado (i. 52)	0	0,0	0	0,0	25	11,1	133	59,1	67	29,8	3,19	0,613
Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales (i. 37)	1	0,4	0	0,0	19	8,4	137	60,9	68	30,2	3,20	0,622
Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños (i. 47)	0	0,0	0	0,0	19	8,4	138	61,3	68	30,2	3,22	0,584
Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…) (i. 53)	0	0,0	2	0,9	8	3,6	123	54,7	92	40,9	3,36	0,596

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si consideramos el total de las DT mostrados en la tabla anterior, encontramos que los datos ofrecen una variabilidad no muy destacable que oscila entre 0,584 (valor mínimo en la variable "Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños" –i.47-) y 0,821 (valor máximo en la variable "Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil" –i.67-). Sin embargo, consideramos muy significativo que en seis variables (i.43, i.62, i.58, i. 66, i.67 e i.49), la Zona Baja alcanza mayor porcentaje que la Zona Alta, así como que en este grupo se integren: la competencia de amplio contenido referida a la regulación de los procesos de interacción y comunicación específicamente con niños del primer ciclo de Educación Infantil, cuatro competencias referidas al ámbito lingüístico y una referida a la gestión de aula. También que pertenezcan a este grupo las variables que alcancen las mayores DT de las 41 consideradas: las referidas a las competencias para enseñar a escribir y leer (con DT de 0,821 y 0,815) y para "regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años" (con una DT de 0,809).

Examinado el conjunto de los datos, entendemos que la articulación del discurso que presentamos permite una lectura afinada de los mismos, al agrupar y establecer relaciones entre las distintas competencias de forma que podamos ofrecer una interpretación con sentido explicativo del conjunto analizado atendiendo a la perspectiva de los futuros docentes participantes en el estudio.

5.3.5.1 Diferencias de percepción de competencia para el trabajo en los dos Ciclos de Educación Infantil y atención a las rutinas diarias

Como podemos observar en la Figura 5.47 que aparece a continuación, 40 futuros docentes eligieron la opción "nada" (17,78%) y 95 la opción "poco" (42,22%) en relación con la variable "Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años" (i. 58). También destacamos que sólo 11 sujetos (4,89%) eligieron la opción "mucho".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

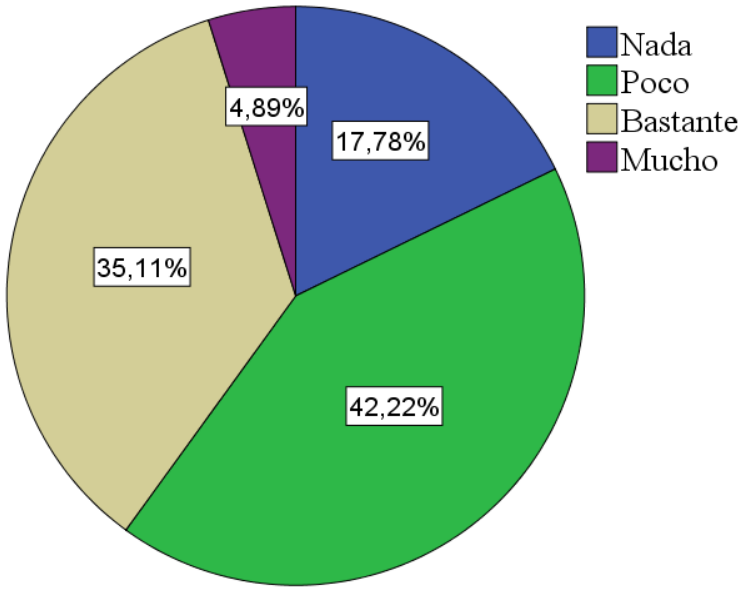


Figura 5.47. **Gráfico de sectores con los porcentajes obtenidos para el ítem 58: "Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años"**

Asimismo, si dicotomizamos los datos (Figura 5.48), se alcanza el 60% en la Zona Baja, frente al 40% en la Zona Alta, siendo la DT de 0.809.

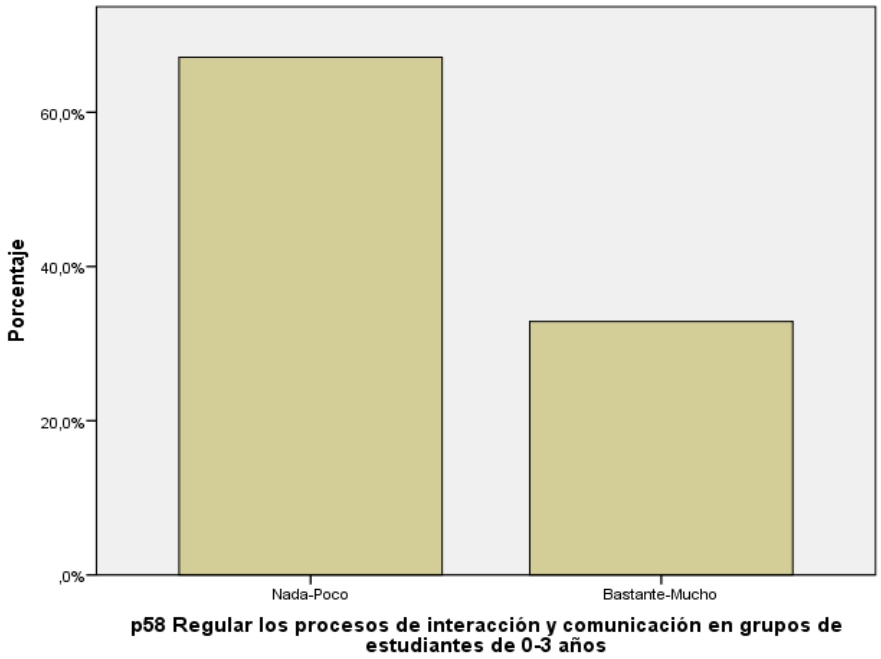


Figura 5.48. **Porcentajes dicotomizados del ítem 58: "Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años"**

Por tanto, nos encontramos con una evidencia incontestable: nuestros futuros profesores se sienten, mayoritariamente, escasamente o muy escasamente competentes para afrontar tareas muy relevantes con los niños y niñas del primer ciclo de Educación

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Infantil, a diferencia de lo que ocurre respecto a la misma competencia pero referida al segundo ciclo, es decir al trabajo con niños de 3-6 años y que se corresponde con la variable 59 que alcanza una Media de casi 3 puntos (2,99) y con una DT baja (0,586), sólo tres milésimas por encima de la más baja de todo el bloque.

El contraste de los resultados en relación con la misma competencia para el primer ciclo se puede apreciar visualmente con claridad observando la Figura 5.49 que aparece a continuación (Zona Baja: 16,9 % y Zona Alta: 83, 1%) en comparación con el correspondiente al ítem 58 presentado anteriormente.

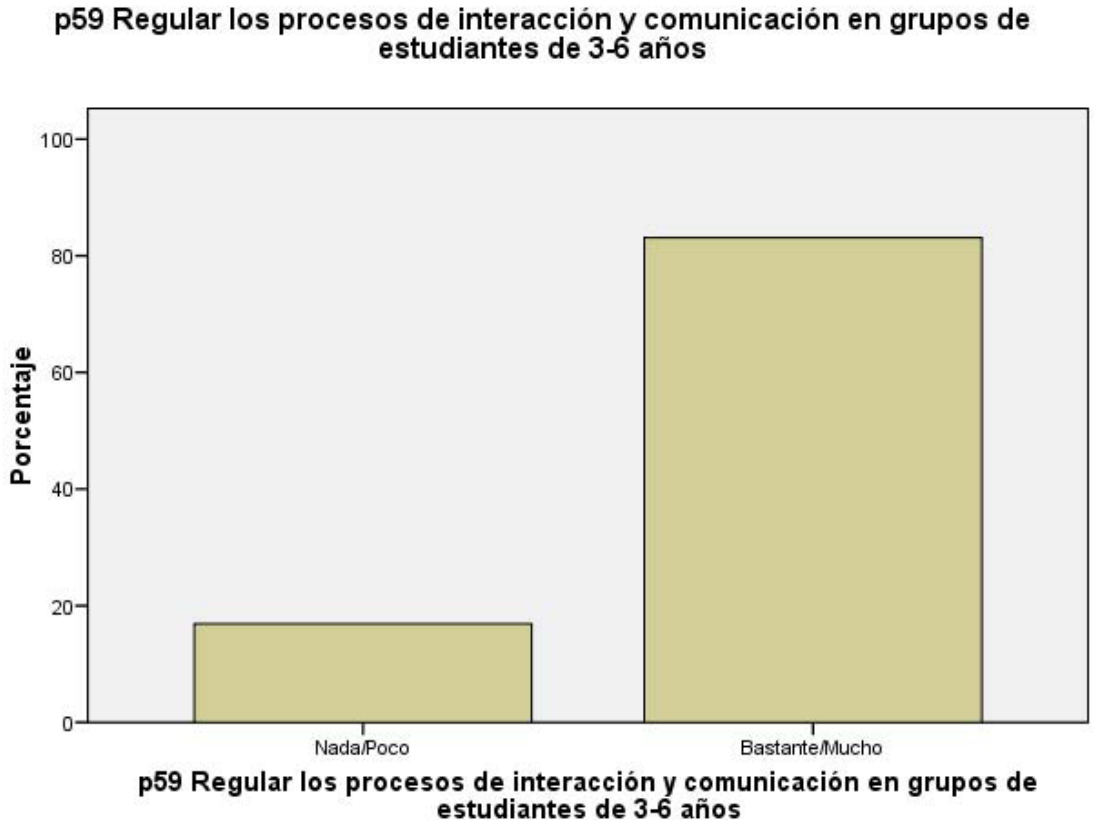


Figura 5.49. **Porcentajes dicotomizados del ítem 59: "Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años"**

De todas formas, también cabe reseñar que sólo la opción "mucho" alcanza únicamente el 16%, mientras que la mayor parte de los futuros docentes eligieron la opción "bastante" (67,1%). La Figura 5.50 que aparece a continuación refleja los porcentajes en relación con las cuatro opciones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

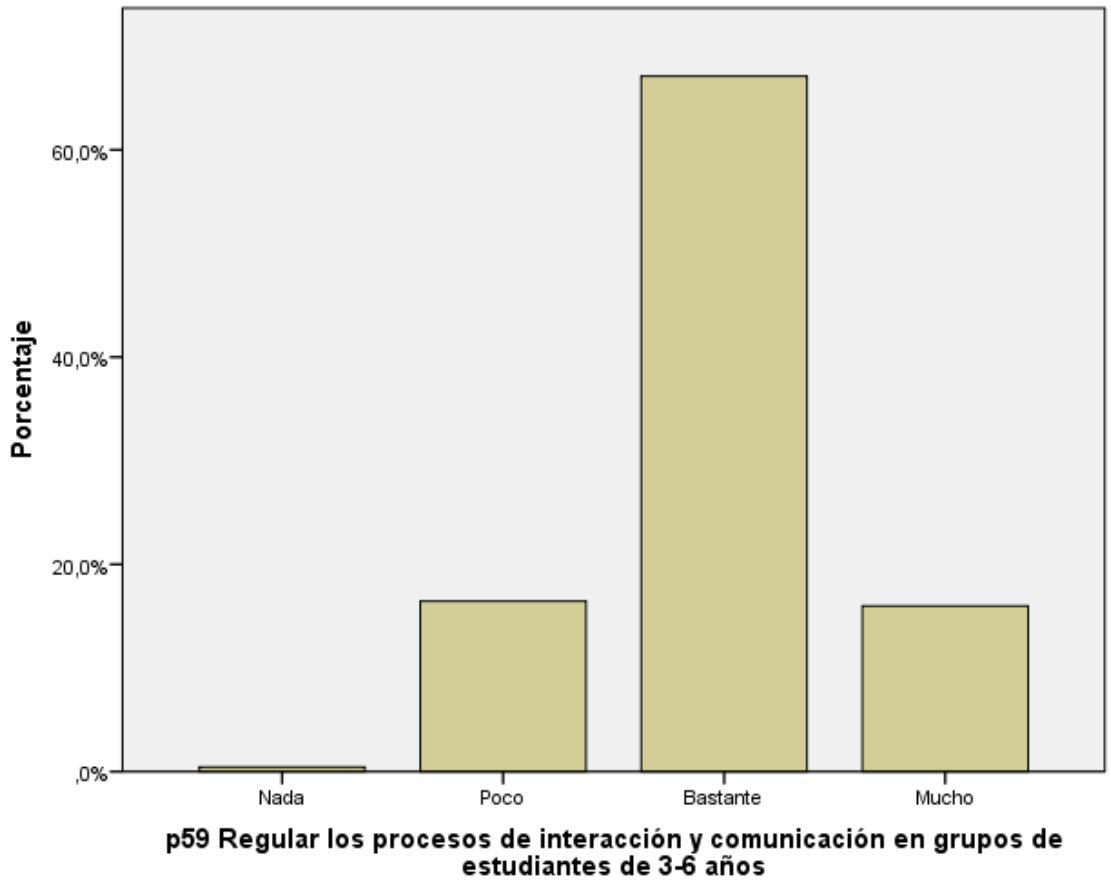


Figura 5.50. **Porcentajes del ítem 59: "Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años", según cuatro opciones de respuesta**

Estos datos, comparando las diferencias de percepción respecto a la competencia según se trate de hacerlo en un ciclo u otro, nos parecen preocupantes puesto que, si bien, como recuerda Ferradás (2013), ya con la LOGSE se reconoció el "carácter educativo" de la Educación Infantil en su conjunto y apostando por un "impulso a su profesionalización", cabe considerar en relación con la formación inicial de docentes de esta etapa y en particular para ejercer tanto en un ciclo como en otro, como apunta Correa (2013), que la "profesionalización" como concepto es interesante pero que "es sin embargo bajo el ángulo de su concretización que la profesionalización se vuelve más compleja porque solicita la articulación de una serie de dinámicas intra e interinstitucionales, hablamos aquí de la institución académica (universidad) y del medio profesional como institución (escuela…)" (p. 29). Y dicha articulación exige, por ejemplo, el establecimiento de convenios para el desarrollo de las prácticas en escuelas –realizadas a lo largo de toda la carrera universitaria y también en centros 0-3- para desarrollar competencias que permitan el desempeño adecuado también en el primer ciclo, y cambiar ideas pasando de una concepción de las prácticas como "aplicación" de

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

la teoría, a otra de relación dialéctica teoría-práctica, de "formación", de aprendizaje y manifestación de competencias profesionales en escenarios auténticos desde un modelo formativo que valora diferentes tipos de conocimientos, no sólo teóricos, y que apuesta realmente por una formación basada en "competencias" (Fuentes Abeledo, 2009a; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011; Correa, 2013). Una educación de calidad en el 0-3, bien fundamentada en propuestas y experiencias, como por ejemplo las comentadas en obras como las de Goldschmied y Jackson (2000), Borghi (2010) o Pickler (2000), requieren de prácticas en este ciclo apoyadas en convenios adecuados. Y también unos contenidos de las materias teórico-prácticas de los planes de estudio que incorporen los pertinentes para planificar y actuar en el ciclo 0-3 y con estrategias metodológicas que potencien el desarrollo de competencias. Nuestra propia experiencia, reflexión e investigación (Abal Alonso, 2013a y b, c) pone en entredicho que esto sea una realidad en nuestro contexto y pensamos que puede resultar de interés para apoyar la reflexión sobre las aportaciones del Prácticum para trabajar con los niños más pequeños del primer ciclo de Educación Infantil. Entendemos que los datos aquí expuestos sobre la variable 58, junto a otras evidencias como las que sobresalen en los trabajos citados, ofrecen pistas para el debate y la adopción de medidas que propicien mejoras en la formación inicial de maestros de Educación Infantil para desenvolverse en el ciclo 0-3.

De todas formas, estos datos pudieran considerarse que no encajan bien con otros datos que hemos recogido. Por ejemplo, de todo este amplio bloque la variable que alcanza la más alta Media se refiere a "Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)" (i.53), cuando justamente esas rutinas citadas alcanzan el máximo grado de presencia y atención precisamente en el primer ciclo de Educación Infantil. Estas rutinas, relativas a hábitos de descanso, alimentarios, de descanso y a la atención de las otras necesidades de los pequeños tanto de seguridad como de cuidado físico, tienen una larga tradición en las escuelas infantiles y, de hecho, en las primeras escuelas maternales constituían la ocupación fundamental de las personas que se ocupaban de los niños y niñas, procurando la atención a la salud física y formación de determinados hábitos. Como bien ha apuntado Bejarano (2010) constituyen un componente del currículo de la Educación Infantil asentado desde hace tiempo y constituye un elemento fundamental del "pacto implícito" entre familias e instituciones que se ocupan de los niños pequeños. Por tanto, desde la perspectiva de los futuros docentes, ellos tienen un alto nivel de competencia para desempeñarse como

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"cuidadores", si bien, como hemos ya apuntado, es más que probable que se evidenciasen diferencias si preguntásemos sobre los mismos diferenciando entre los dos ciclos de esta etapa.

La Figura 5.51 que aparece a continuación refleja una posición muy clara de los futuros docentes.

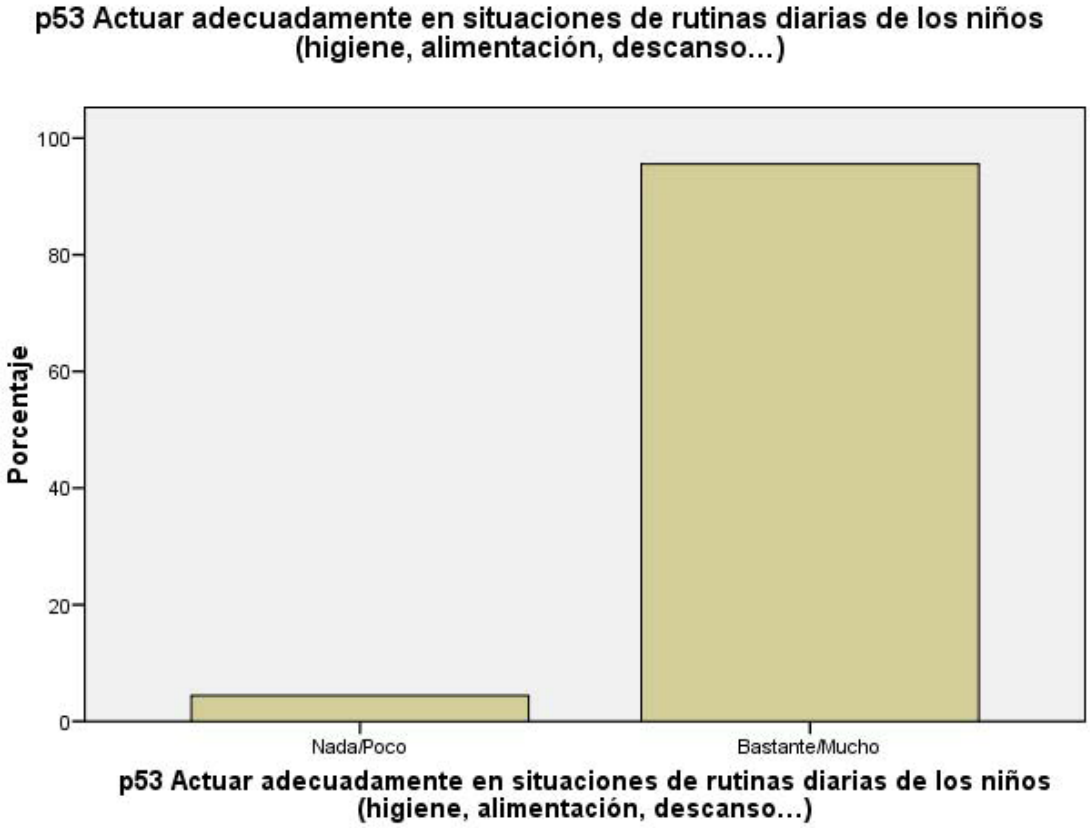


Figura 5.51. **Porcentajes dicotomizados del ítem 53: "Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)"**

En nuestra opinión, para la respuesta a este ítem, los futuros docentes han pensado en dichas situaciones para el segundo ciclo (3-6 años). Estimamos que sobre todo las experiencias de Prácticum, realizadas como veremos en su mayoría únicamente en el ciclo 3-6 años (léanse los datos del ítem 7), y en las que también se atiende a rutinas como la higiene y el descanso, pero no en todos los casos de alimentación, es probable que hayan inducido a inclinar al alumnado por determinadas opciones (en concreto destaca el 40,9% en la opción "mucho" y el 54,7% "bastante"; siendo irrelevantes el 3,6 % de la opción "poco" –sólo ocho sujetos- y el 0,9% de la opción "nada" –únicamente 2 sujetos-). Pensamos que, si hubiésemos diferenciado para las diferentes competencias entre el

primer y el segundo ciclo, en bastantes de ellas podríamos encontrar diferencias significativas. Y no hemos de olvidar que ya la LOGSE establecía que, en el primer ciclo, entre otras cuestiones, se atendería especialmente a la adquisición de hábitos elementales de salud y bienestar, aspecto que ya no se destaca de igual forma respecto al segundo ciclo, diferencia que sigue presente en el currículo actual.

5.3.5.2 Contextos multilingües y multiculturales, aprendizaje de una lengua extranjera y atención a la diversidad

Como ya hemos expuesto al comienzo del análisis de este bloque, la variable 43 ("Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües") es la que alcanza la Media más baja (2.23) y una DT de 0,730. Además, como refleja la Figura 5.52 resulta muy significativo que en la Zona Baja el porcentaje sea del 64,9 %, mientras que en la Zona Alta sólo el 34,7%.



Figura 5.52. **Porcentajes dicotomizados del ítem 43 "Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además, resulta significativo el 13,8% de para la opción "nada" y únicamente el 8,4% para la opción "mucho", repartiéndose el resto de forma bastante equilibrada (40,4% para la opción "poco" y 46,2% para la opción "bastante", como podemos observar en la Figura 5.53 que aparece a continuación.

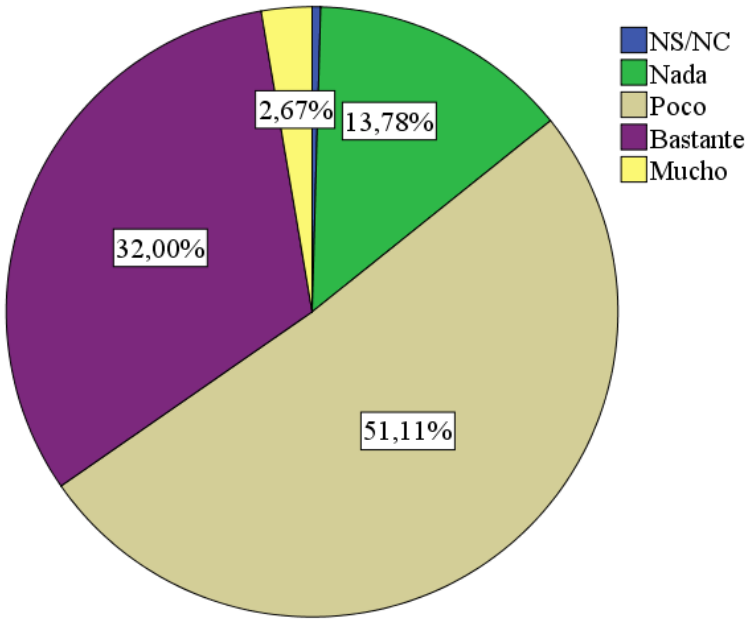


Figura 5.53. **Gráfico de sectores con los porcentajes obtenidos para el ítem 43: "Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües"**

Estos datos desvelan una gran inseguridad en una parte importante del alumnado para abordar el aprendizaje de lenguas, lo que entendemos tiene mucho que ver también con el nivel de autopercepción de competencia en relación con lo expresado en la variable 62 referida a la capacidad para "Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera" y que se sitúa junto a la variable anterior con la Media más baja del conjunto con sólo una centésima de diferencia (2.23), y una DT también muy semejante. En nuestro país, la LOGSE (1990) introdujo la realización de actividades comunicativas en una lengua extranjera, básicamente en el desarrollo de rutinas y situaciones cotidianas en el aula. En esta variable en la Zona Baja se alcanza el 64,9%, mientras en la Zona Alta únicamente el 34,2%, como se puede apreciar en la Figura 5.54 que aparece a continuación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

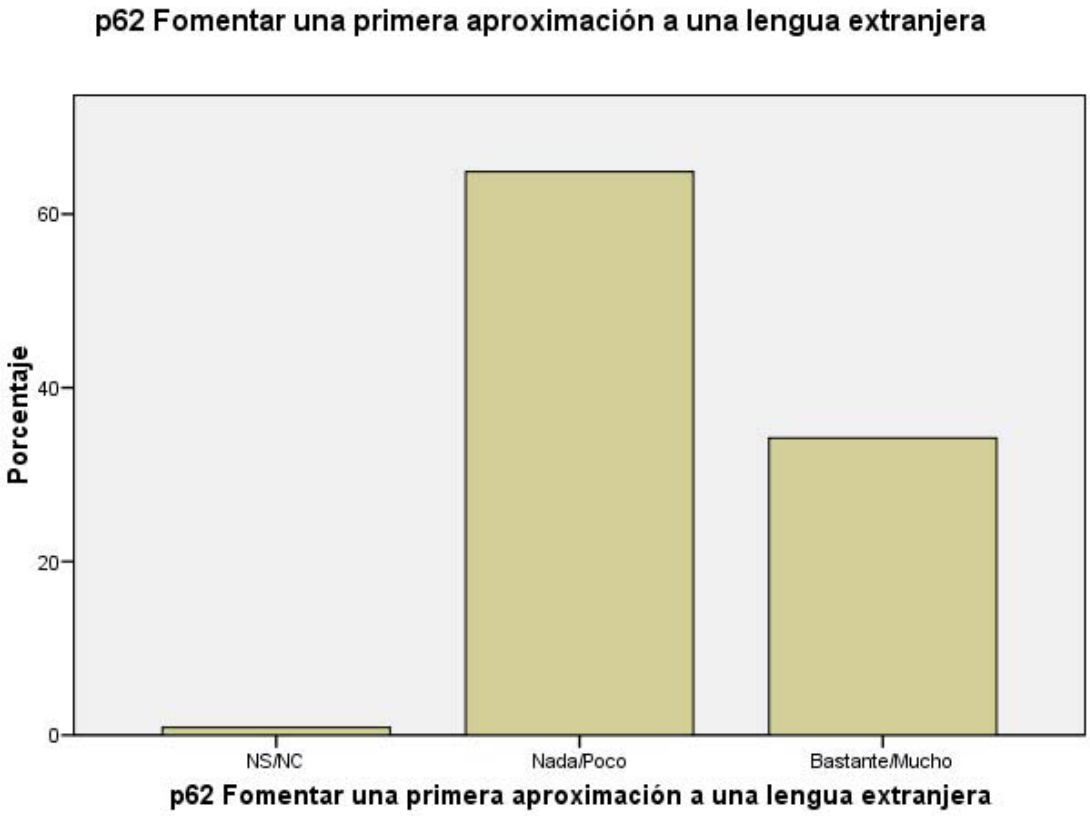


Figura 5.54. **Porcentajes dicotomizados del ítem 62 "Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera"**

Cabe subrayar también el hecho de que los porcentajes en las diferentes opciones son muy semejantes a los obtenidos para la variable 43 ("nada": 12%; "poco": 52,9%; "bastante": 31,1% y "mucho": 3,1%, con un sujeto que 2 sujetos que no responden, mientras en la variable 43 aparecía un sujeto que no contestaba). La Figura 5.55 que presentamos a continuación refleja los datos pormenorizados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

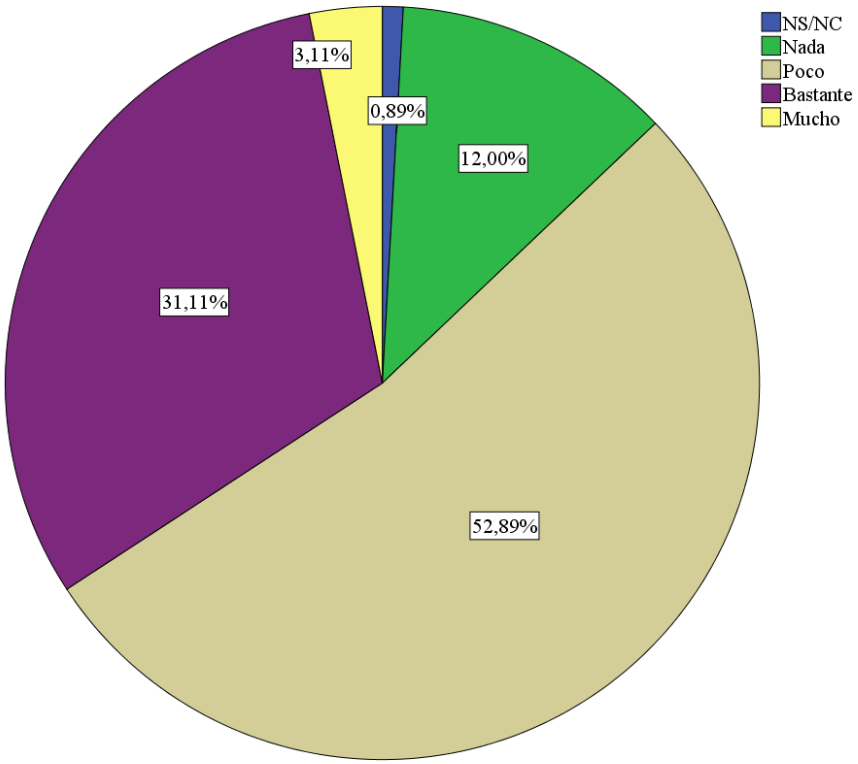


Figura 5.55. **Gráfico de sectores con los porcentajes obtenidos para el ítem 62 "Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera"**

Los resultados sobre la percepción de autocompetencia, invitan a una reflexión sobre el nivel de preparación para el trabajo lingüístico de los futuros docentes, más allá de la lengua o las lenguas vehiculares que sean habituales para ellos. Estos datos hemos de ponerlos en relación con los referidos al reconocimiento del nivel de dominio en inglés (variable 10) o a la lengua extranjera en que se consideran más competentes (variable 9).

Pero si el dominio de lenguas diferentes y la capacidad para trabajar con ellas desde un enfoque educativo son aspectos fundamentales, también hay que considerar otras cuestiones para abordar la compleja realidad multicultural que hoy existe en muchos centros y aulas, puesto que en la actualidad y en diversos puntos de la geografía gallega en las escuelas conviven niños y niñas procedentes de todos los continentes y en algunos también de diferentes etnias.

Trabajo con los niños, pero también con sus familias, por lo que hemos de preparar convenientemente a los maestros y maestras para abordar esta diversidad y que se sientan mínimamente seguros y competentes en su quehacer. Y hacerlo desde una perspectiva inclusiva y considerando que esa diversidad tiene otros muchos reflejos en la vida de aulas y centros.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ya hemos comentado en el bloque de "Planificación" de la Dimensión Docente, el nivel de competencia referido a los espacios de aprendizaje en contextos de diversidad atendiendo "a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos" (variable 36), con un porcentaje de 45,8% en Zona Baja. Y en cuanto a la Actuación en la Fase Interactiva de la enseñanza, vemos ahora también, además de las competencias ya comentadas, como en la variable 46 ("Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades"), los resultados son, sorprendentemente, casi iguales. Así en la Zona Baja se alcanza un porcentaje de 47,1%, mientras que en la Zona Alta se alcanza un porcentaje levemente superior (52,4%) como se observa en la Figura 5.56 que aparece a continuación, siendo la Media de 2,58 y la DT de 0,747.

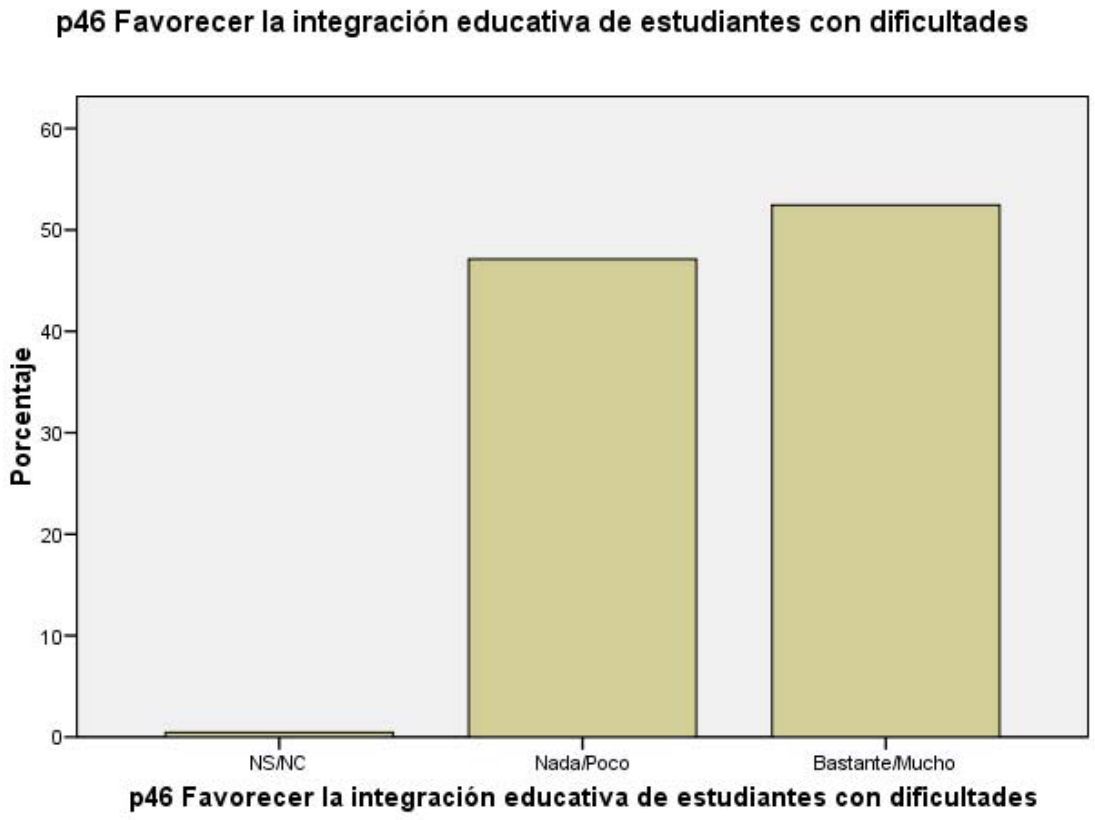


Figura 5.56. **Porcentajes dicotomizados del ítem 46 "Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades"**

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Entendemos que una escuela que busque la igualdad y el respeto a los derechos humanos ha de hacerlo a través de una adecuada atención a la diversidad, es decir, cuando todo el alumnado perciba que sus características culturales y personales y sus vivencias

son tenidas en cuenta en la vida del aula y del centro, y se apuesta claramente por el rechazo a las relaciones de exclusión. Pero si bien el marco legal español se orienta en este sentido, no se puede hacer realidad en los centros y aulas si los docentes no saben o no quieren abordar el tratamiento de la diferencia coherente con dichos principios.

Saber "favorecer la integración" legislada (por ejemplo, saber actuar con niños con discapacidad motora, sensorial o psíquica logrando obtener lo mejor de ellos en todas las áreas y competencias básicas) requiere competencia del profesor en todas las dimensiones del desempeño y desarrollo profesional que hemos considerado en esta tesis (personal, docente, institucional y tutorial). El profesorado en ejercicio, y los futuros docentes, ha de conocer y saber usar los recursos adecuados –recursos que han de estar a disposición de forma permanente-, pero también convertir en objeto de análisis, reflexión e investigación concepciones y prácticas curriculares y organizativas, comprometiéndose en una incesante búsqueda de soluciones a los múltiples problemas que surgen en la cotidianidad cuando se intentan desarrollar prácticas inclusivas en un contexto social en que, por ejemplo, la lucha despiadada por el éxito personal tan presente, puede dificultar el asentamiento de un enfoque inclusivo que pretende potenciar la convivencia y el progreso de todos respondiendo al principio de la igualdad de derechos. En no pocas ocasiones, aunque desde el punto de vista administrativo se apueste por una escolarización inclusiva de niños "con dificultades", como las citadas anteriormente, los excesos de un ambiente de competitividad salvaje y de individualismo exacerbado que hemos comentado en el marco teórico, pueden socavar la construcción de una auténtica propuesta inclusiva. Una propuesta que, en entre otros elementos, entendemos ha de potenciar la comprensión de dificultades y limitaciones del otro –analizando, por ejemplo, erróneas interpretaciones de determinados comportamientos- para poder colaborar, con implicación de todos, en un adecuado desarrollo y aprendizaje individual y de grupo a través de la ayuda mutua –para abrocharse el mandilón, para construir una pared con cajas en el desarrollo de un proyecto, para encontrar el objeto perdido…-

Otra variable del cuestionario de este bloque se relaciona directamente con estas cuestiones: "Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos" (variable 45). La Media es de 2,68 y la DT de 0,666, con un 36,4% en Zona Baja y 63,1 en Zona Alta, como se refleja en el Figura 5.57, con una acumulación de porcentajes muy elevada en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

las opciones “poco” (34,2%) y “bastante” (55,6%), frente al bajo 2,2% en la opción “nada” (sólo 5 sujetos) y 7,6% (17 sujetos) en la opción “mucho” como se manifiesta en la Figura 5.58.

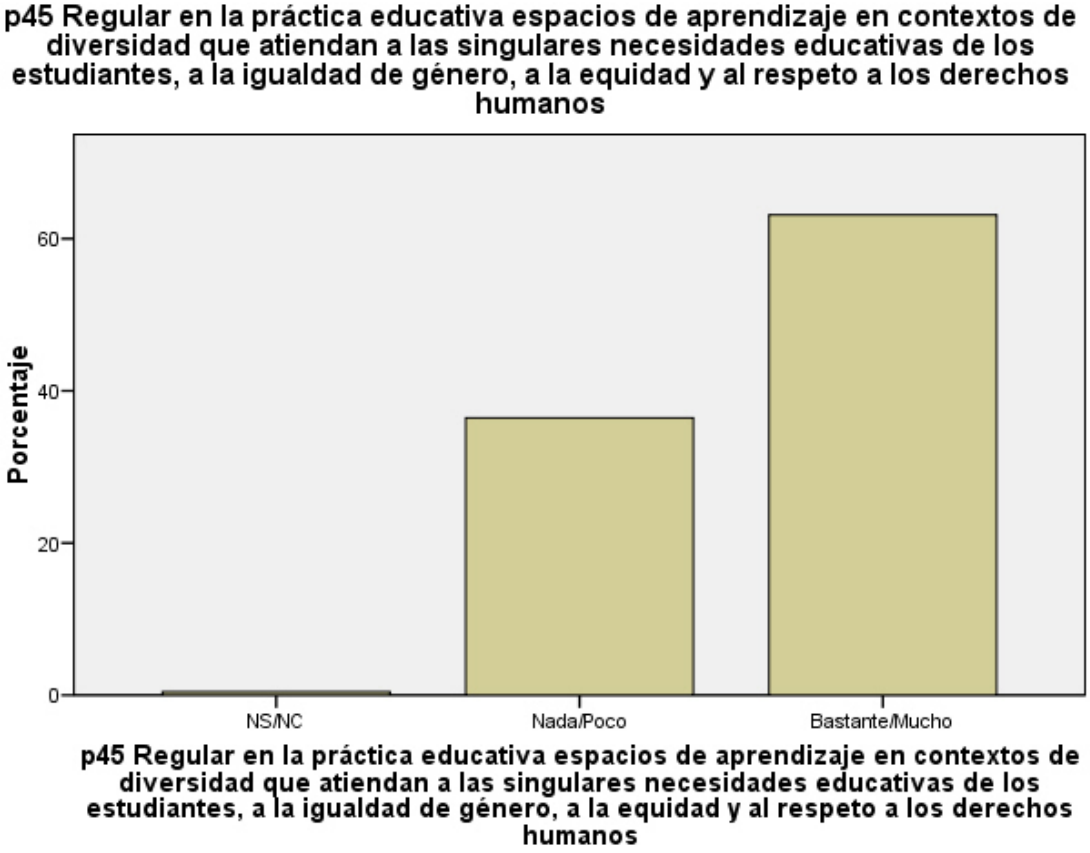


Figura 5.57. **Porcentajes dicotomizados del ítem 45 “Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos”**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

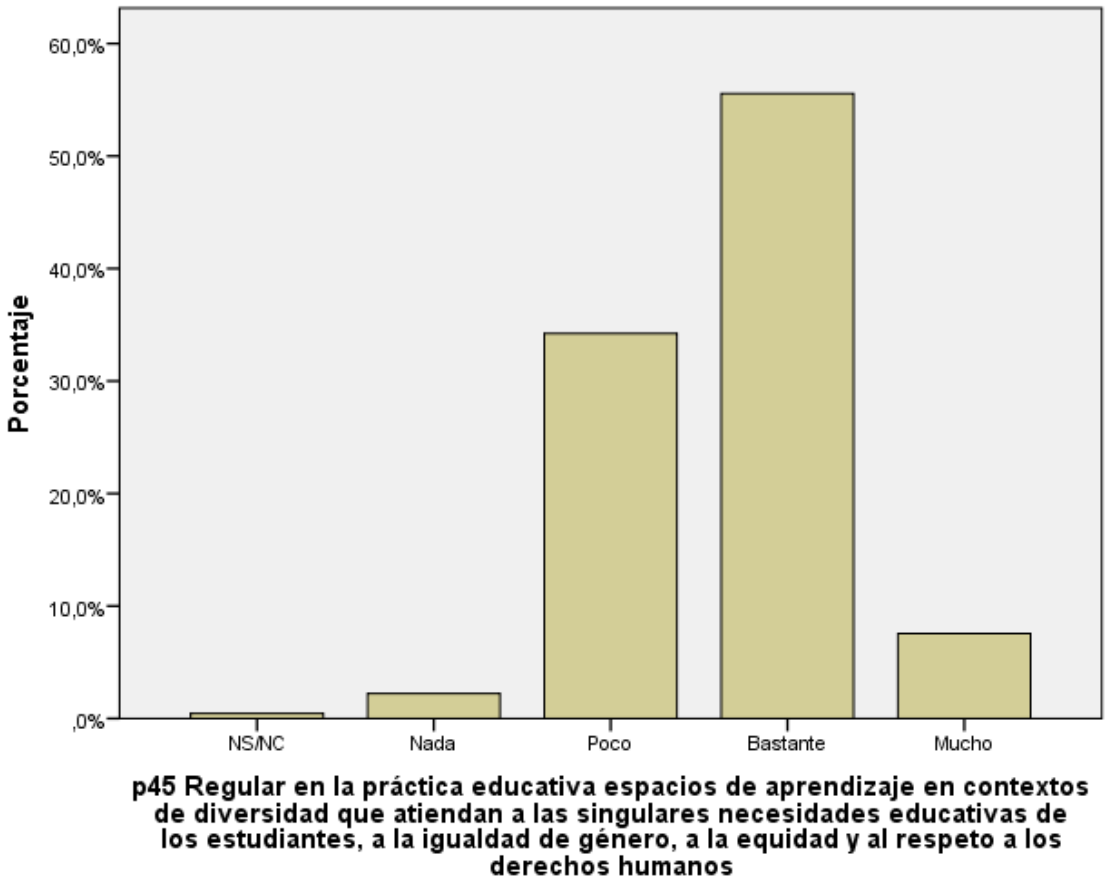


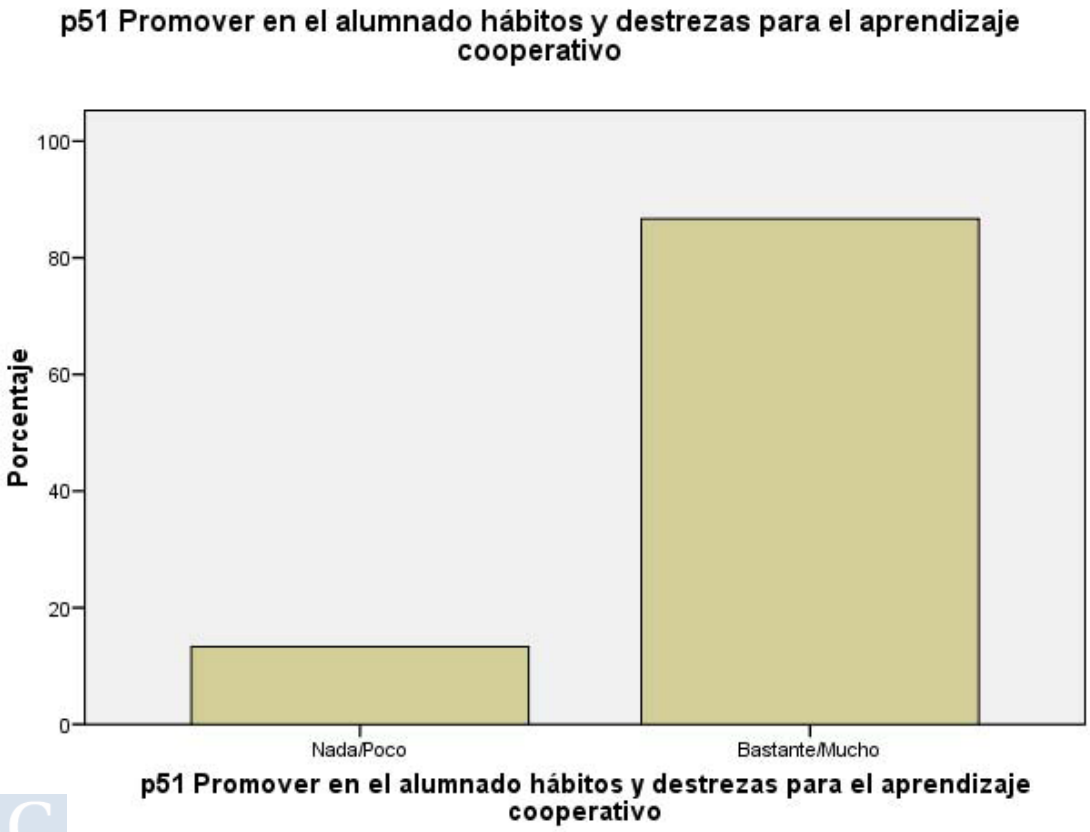
Figura 5.58. **Porcentajes del ítem 45: "Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos", según cuatro opciones de respuesta**

En no pocos centros y aulas, los niños "con dificultades" o "necesidades educativas especiales", o procedentes de culturas diferentes a la hegemónica en nuestro contexto, son rechazados argumentándose dicho rechazo en el "retraso académico" que, señalan algunos, provoca en los niños "normales" su presencia al compartir enseñanza. Este es uno de las cuestiones que nos llevan a poner mucho énfasis en una buena preparación de todo el profesorado, en todas las dimensiones, para afrontar este reto, y en que éste se sienta con un nivel de competencia aceptable para acometer la tarea en la línea que la misma legislación establece. Mucho más si, como ya hemos comentado en el bloque de Planificación en la Dimensión Docente, según datos del Ministerio de Educación del curso 2014-15, Galicia es la comunidad que, porcentualmente (en concreto, el 91,1% en el curso citado), más niños con problemas y discapacidades escolariza en escuelas ordinarias (alumnos, por ejemplo, con discapacidades intelectuales, motoras, con desventajas socioeducativas, estudiantes llegados de otros países con desfases curriculares, con desconocimiento grave del idioma vehicular en el aula de

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

acogida, etc.). La Comunidad Valenciana, por ejemplo, sólo escolariza en ese tipo de centros al 17,9% de la población escolar con discapacidad. Y uno de los aspectos en los que conviene preparar a los futuros docentes, y que estimamos está poco o nada trabajado, se refiere a cómo afrontar en el aula, en la actividad cotidiana, la labor conjunta del profesor tutor y de profesorado de apoyo en una estrategia, que, a nuestro entender, ha de ser claramente cooperativa (variable 87), al igual que con otros profesionales ajenos a la escuela, como por ejemplo los miembros de los equipos psicopedagógicos (variable 88).

Resulta esperanzador constatar que los futuros docentes consultados, cuando se les pregunta sobre alguna de las estrategias que más se impulsan desde un enfoque inclusivo –como es el aprendizaje cooperativo- su autopercepción resulta bastante positiva. En concreto en relación con la variable 51 ("Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo"), la Media alcanza 3,11 (con una escasa DT de 0,609) y unos porcentajes en la Zona Baja de 13,3%, con un solo sujeto que se sitúa en la opción de "nada", que contrastan poderosamente con los alcanzados para la Zona Alta (86,7%), con un 23,6% en la opción "mucho". Las Figuras 5.59 y 5.60 que aparecen a continuación permiten visualizar los resultados obtenidos.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5.59. **Porcentajes dicotomizados del ítem 51 "Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo"**

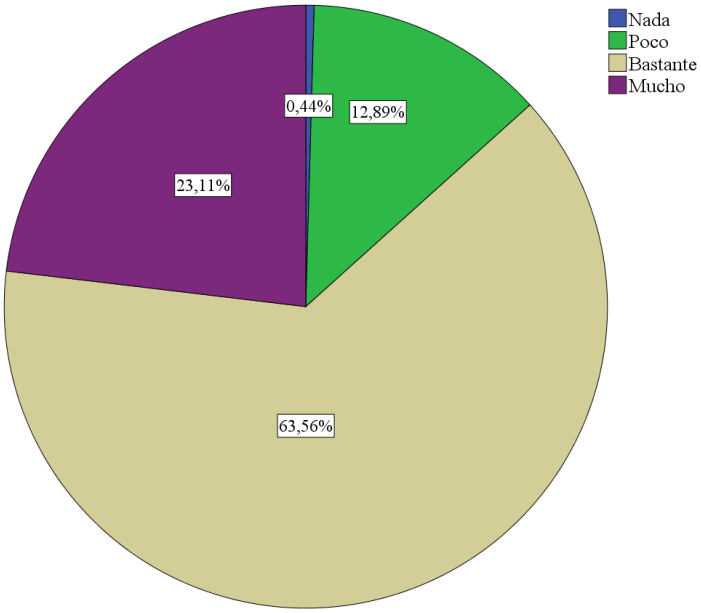


Figura 5.60. **Gráfico de sectores con los porcentajes obtenidos para el ítem 51 "Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo"**

Entendemos que la apuesta por el aprendizaje cooperativo, y una acción docente coherente con la misma, potencia la emergencia de un clima de aula, y de centro si toda la escuela está comprometida con el mismo, que facilita que se haga realidad un enfoque inclusivo. Que el alumno se comprometa no sólo con su propio aprendizaje sino también con el del compañero implica un proceso de reflexión y un empeño en comprender sus problemas y dificultades, sus preocupaciones, deseos, sentimientos, logros, fracasos, siempre pensando en formas para superar los obstáculos. Creemos que este proceso resulta de enorme valor educativo para todos.

Un futuro docente que apueste por una educación inclusiva ha de tomar conciencia y analizar con sentido crítico múltiples procesos y actitudes en nuestra sociedad que propician la presencia de concepciones y comportamientos muy alejados de la misma, y que pueden afectar su propia práctica curricular adoptando determinadas decisiones y respuestas cotidianas –por ejemplo, en relación con los criterios de agrupamiento del alumnado, encargos para la realización de determinadas tareas, y también de intervención sobre las formas de relación de los pequeños y pequeñas que en ocasiones se rigen por estrategias y conductas de exclusión discriminatorias- y, por supuesto, también las actitudes y comportamientos de los demás miembros de la comunidad educativa. El miedo y la desconfianza proliferan en nuestra sociedad. edad. Y una de las consecuencias es la proliferación de discursos, y también de comportamientos, de exclusión, con

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estrategias de levantamiento de muros y vallas al "peligro" que se percibe en "el otro", mucho más si ese otro pertenece a otra cultura. El ansia de "seguridad" en un ambiente como el que se está construyendo en muchos países propicia el surgimiento de propuestas que excluyen al "extranjero" y fomentan la búsqueda de una "pureza" y "homogeneidad", de una "ley u orden" que expulsa a quien no responde a un determinado canon establecido bajo criterios alejados de los principios de la democracia, el pluralismo y respeto a la diversidad y que, en perspectiva extrema, llegan a fomentar la xenofobia y el racismo. Las aulas de Educación Infantil no son ajenas al contexto en que vivimos y por ello, aún cabe un mayor esfuerzo en pro de una cohesión social asentado en valores de respeto a los derechos humanos.

Por ello, para nosotros resulta también esperanzador que en la variable 97 ("Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional"), se alcance una Media de 3,21 (una de las más altas de todo el conjunto de variables del cuestionario, con una baja DT de 0,672), puesto que entendemos que ello constituye una base interesante para que se propicie la igualdad de derechos entre las personas, una convivencia acorde con el mismo y la emergencia de una responsabilidad compartida en el aprendizaje de todos y todas en el aula y en el centro. Ello implica un permanente proceso de análisis y discusión crítica para intentar evitar situaciones de exclusión y segregación –por ejemplo, evitando que algunos niños se conviertan en "chivos expiatorios" en situaciones conflictivas o de realización desafortunada o con fallos de tareas en equipo- y en pro de una educación realmente inclusiva creando contextos en los que la cooperación, y el apoyo mutuo entre compañeros se entiendan como enriquecedores para todos. Encontrar las estrategias adecuadas, las mejores respuestas, las técnicas propicias, los materiales, las formas de relacionarse coherentes con esta orientación, ha de ser motivo de estudio y debate continuos de lo que acontece a diario, en un esfuerzo que ha de mantenerse en el tiempo siendo conscientes, además, de que los adultos son un referente para los pequeños y que estos tienden a imitarlos. Desarrollar en los pequeños, como destaca Pérez Gómez (2012), al identificar tres competencias básicas en la era contemporánea, la "capacidad para vivir y convivir democráticamente en grupos humanos cada vez más heterogéneos, en la sociedad global" (p. 149), nos parece imprescindible, una competencia fundamental, imprescindible, en esta aldea global.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En nuestra opinión, una actuación ética del docente se relaciona con el modelo de persona que vehicula y que fomenta entre su alumnado en el aula y en el centro con su

comportamiento, sus actitudes y las actividades y tareas de que planifica y forma de desarrollarse, contenidos que se abordan y, todas las cuestiones referidas a la evaluación. Por ello, son múltiples las preguntas a plantearse al respecto para analizar críticamente acciones individuales y colectivas y en definitiva, como plantea Apple, el impacto sutil de la institución educativa (Apple, 1987, 2014), cuestionando la relación entre educación y poder. Cabe estar alerta puesto que, en relación con la situación en la sociedad actual, como afirma Apple (2014): "Pese a la intensificación de la retórica de libertad e igualdad, los datos indican de forma inequívoca el progresivo incremento de explotación, dominación y falta de igualdad, y que los avances conseguidos en otros tiempos en los campos de la educación, la seguridad económica, los derechos civiles y demás, están a ser arrasados, o corren serio peligro" (p. 9).

El mismo Apple (2013) plantea en extenso en otra obra reciente quién se beneficia de la hegemonía de unos modelos concretos de programación, docencia y evaluación. Nuestros futuros docentes, como hemos visto, se reconocen con un determinado nivel de competencia para afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües, fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera, o favorecer la integración de alumnos con dificultades, que es preciso analizar en detalle, sobre todo si apostamos por un enfoque inclusivo y queremos que ellos se sientan fuertes para hacerlo posible. Hemos de potenciar la reflexión al respecto. Por ejemplo: respondiendo a preguntas como las que hemos plantado en alguna de nuestras actividades de formación con futuros maestros de Educación Infantil: ¿Bajo qué criterios y principios afrontamos el reparto de determinados roles entre el alumnado en el desarrollo de actividades en el aula, o para una actuación colectiva ante espectadores como los padres y madres, si queremos ser coherentes con un enfoque inclusivo? ¿Qué hacemos cuando en nuestra clase alguien usa términos como "retrasado", "sudaca", "mariquita" o "subnormal" para referirse a otro? ¿Cómo fomentamos la participación de todos y todas en la dinámica de aula? ¿Cómo reaccionamos cuando un niño trabaja, dada su limitación, con más lentitud que otros en la realización de su tarea o le lleva más tiempo terminar su plato de comida? Estimamos que la reflexión sobre ésta y otras cuestiones, la búsqueda y ensayo de estrategias en las clases teórico-prácticas –a través del trabajo con casos, por ejemplo- y en los tiempos de Prácticum, el análisis de actuaciones docentes observadas, favorecen el desarrollo de competencias como varias de las comentadas en párrafos anteriores. Planificar, desarrollar en el aula y evaluar, son competencias básicas

USC UNIVERSIDADE

del docente. Entendemos que hacerlo desde la defensa de valores como los aquí comentados, desde un enfoque inclusivo, conlleva una apuesta clara por, como expone Pérez Gómez (2012), "fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes" (p. 249). Un permanente proceso de reflexión y teorización práctica, estimamos que ha de ser consustancial con la formación de docentes, profundizando sobre aspectos en la línea de lo planteado por autores como Merleau-Ponty, 2002; Strati, 2007 o Pérez Gómez, 2012. Por ejemplo: ¿Por qué las cosas son y se hacen de cierta forma en esta aula?; ¿Cómo influyen los procesos históricos y sociales en la forma de pensar, decidir, hacer y sentir en estos profesores, en la cultura imperante en esta aula?; ¿Qué nivel de coherencia se da entre lo que dice el profesor de este grupo de alumnos y lo que se hace en el aula? Y, por supuesto, también reflexionar sobre el sentido, contenido y razones de las propias preguntas que se plantean en el entorno escolar en el que estemos trabajando, entre ellas las nuestras.

De todas formas, cuando nos referimos a "actuar de manera ética", hemos de reconocer que en nuestra sociedad coexisten diferentes códigos morales consustanciales con una pluralidad de creencias en sociedades abiertas. Pero también consideramos que cabe considerar la presencia de una mínima ética compartida que conlleva la asunción de un conjunto de valores asumidos colectivamente que posibilitan la adopción de decisiones y la práctica de comportamientos acordes con los mismos. Ese mínimo marco común ya lo hemos recogido en el propio contenido de la variable 45 (al referirnos al respeto a los derechos humanos). En nuestra opinión, pese a la pluralidad de posiciones en nuestra sociedad, la declaración de derechos humanos y de los derechos de los niños componen un marco común de referencia en los análisis y valoración de múltiples cuestiones de lo que sucede en el aula y que se relaciona íntimamente con el enfoque inclusivo al que hemos ido aludiendo. En las clases de Educación Infantil, y en las diferentes situaciones formativas de los futuros docentes cabe abordar el estudio de casos que se den en las mismas o que construimos específicamente con elementos extraídos de la realidad del contexto para desarrollar tanto las competencias básicas de los niños como las competencias profesionales de los docentes, de forma que, estimulemos la reflexión, el diálogo, análisis y valoración de diferentes problemas y, si procede, se tomen las decisiones y se realicen las acciones a la luz de dicha reflexión. Por ejemplo, hemos participado en sesiones de trabajo con futuros docentes en que hemos expuesto situaciones y conflictos extraídos de la realidad cercana en torno a la problemática del

USC UNIVERSIDADE

uso de velos y burkas, en distintos espacios, entre ellos el escolar, poniendo en relación diferentes prácticas culturas en el marco del respeto a los derechos humanos, pivotando la reflexión en torno a preguntas como: ¿de qué forma se puede encajar la presencia de costumbres como la de cubrirse la cara en relación con el derecho a la libertad de las mujeres musulmanas?; ¿en qué consiste esa libertad?; ¿cómo puede la escuela propiciar el desarrollo de una auténtica libertad de la persona y la protección de todos sus derechos?

5.3.5.3 Aprendizaje de la lectura y la escritura como caballo de batalla

Dado que el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido, y sigue siendo, motivo de muy diversas controversias, incluso ligadas a la propia identidad de la etapa y al sentido de la profesionalidad del profesorado (AA.VV, 2014) y que, por otra parte, en todas las reuniones en relación con la experiencia de Prácticas en los tres cursos del Grado en que hemos participado se ha destacado, por parte de los futuros docentes, que en la inmensa mayoría de las aulas que conocen se aborda con gran ahínco, dedicación en tiempo y exigencia el aprendizaje de la lectura y de la escritura, entendemos que cabe una reflexión en torno a los datos que presentamos a continuación, tanto referidos a competencias del docente para "organizar actividades y experiencias con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje" tanto de la lectura como de la escritura, así como las competencias específicas para "enseñar a leer" y a "escribir".

Los resultados, sobre todo en relación con las competencias para "enseñar a leer" y "escribir" son muy significativos, pues para la primera competencia la Zona Baja alcanza un porcentaje de 60%, con 31 futuros docentes (13,81 %) que han elegido la opción "nada" de la escala, y en la segunda el 55,75% en Zona Baja con 29 alumnos que han optado por el valor más bajo. Es decir que, para ambas competencias, son más alumnos los que optan por la Zona Baja y que autoperciben como "nada" competentes un número de futuros docentes que estimamos preocupante teniendo en cuenta la situación actual de la enseñanza en Educación Infantil en nuestro contexto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

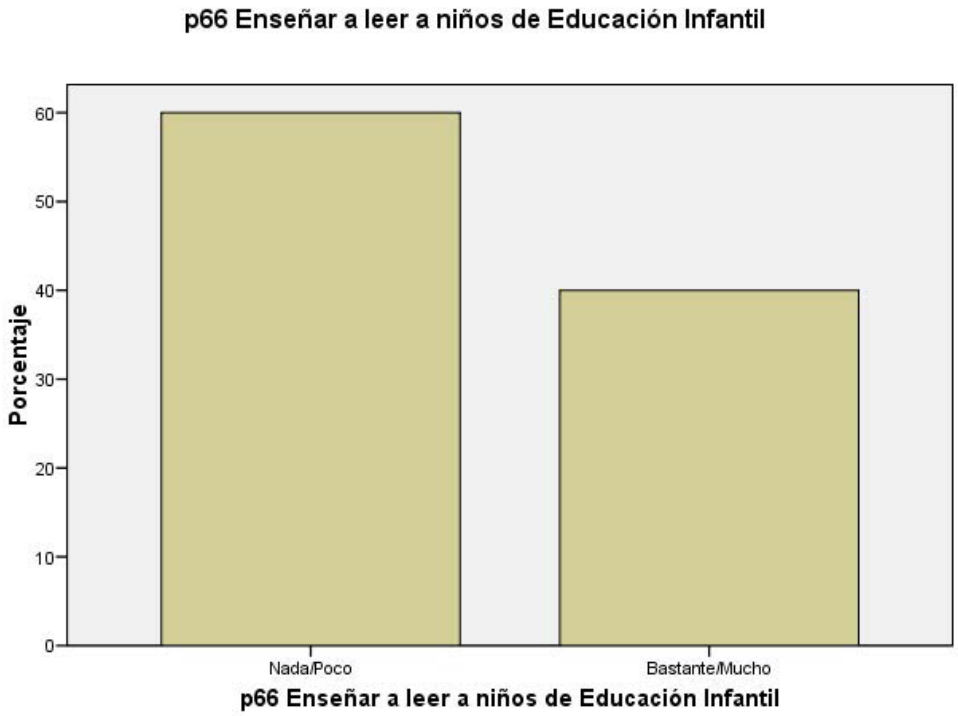
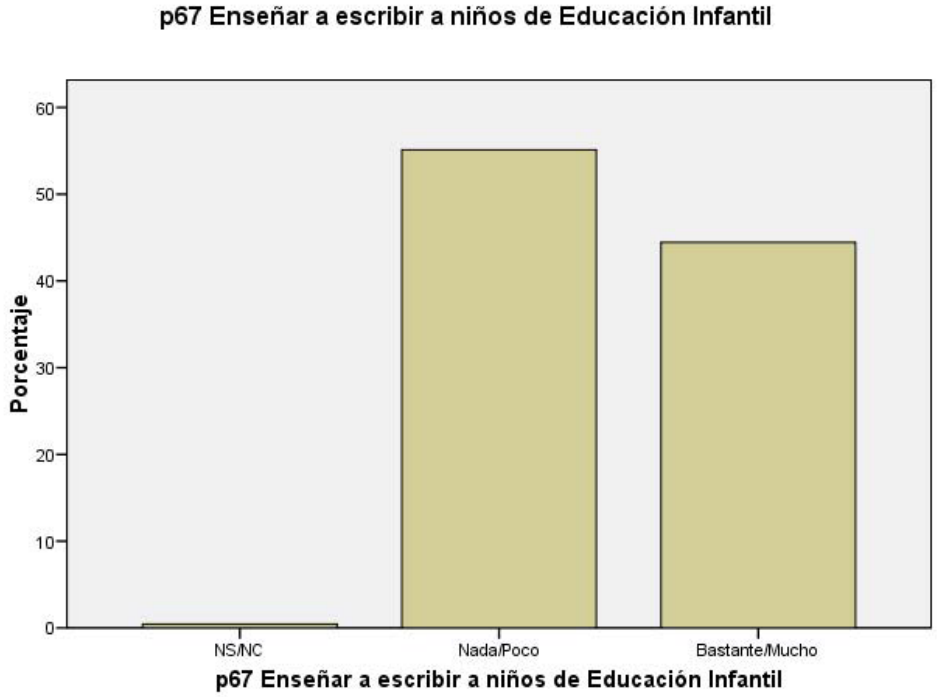


Figura 5.61. **Porcentajes dicotomizados del ítem 66 "Enseñar a leer a niños de Educación Infantil"**



USC

Figura 5.62. **Porcentajes dicotomizados del ítem 67 "Enseñar a leer a niños de Educación Infantil"**

Las Figuras 5.63 y 5.64 que aparecen a continuación con los porcentajes en cada una de las cuatro opciones, evidencian claramente la autopercepción negativa de competencia. En "Enseñar a leer" la opción "poco" llega al 46,2%, con un 32% en la opción "bastante" y un escaso 8% en la opción "mucho". Datos parecidos se alcanzan en relación con la competencia "Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil", pues se alcanza un 42.2% en la opción "poco; un 36,9% en la opción "bastante" y un muy bajo 7,6% en la opción "mucho". Las Medias son de 2,34 para la primera de las competencias citadas y de 2,38 para la segunda. Otra dato a destacar es que la DT es la más alta de las correspondientes a las 41 variables contempladas en este amplio bloque (0,815 para la primera competencia -"Enseñar a leer"-, y 2,38 para "Enseñar a escribir").

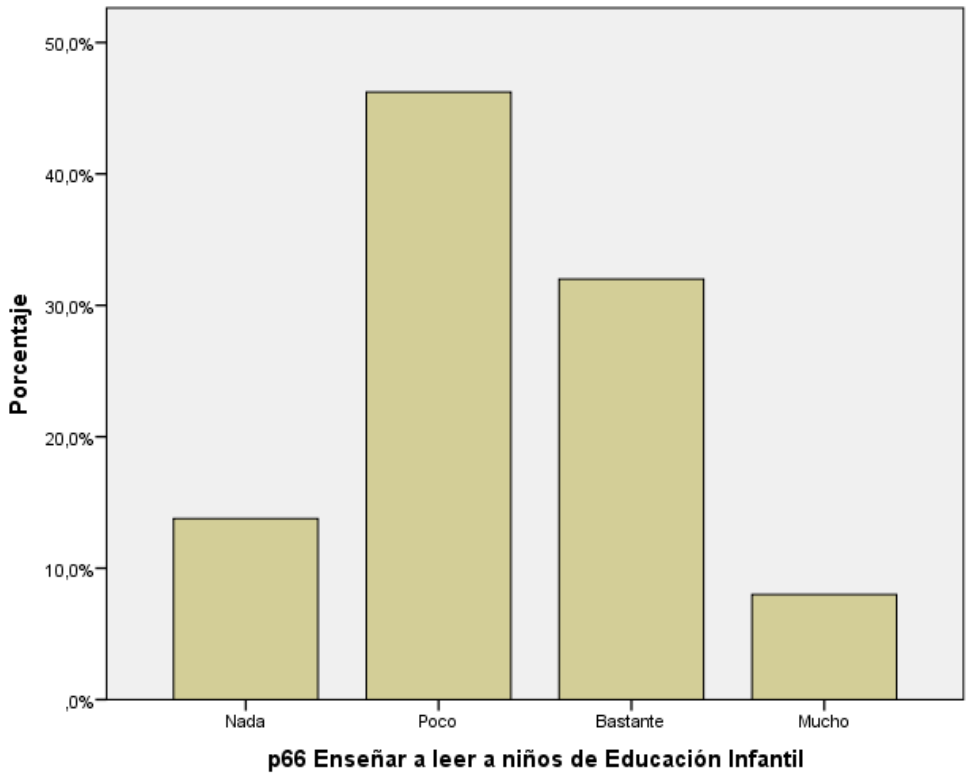


Figura 5.63. **Porcentajes del ítem 66 "Enseñar a leer a niños de Educación Infantil", según cuatro opciones de respuesta**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

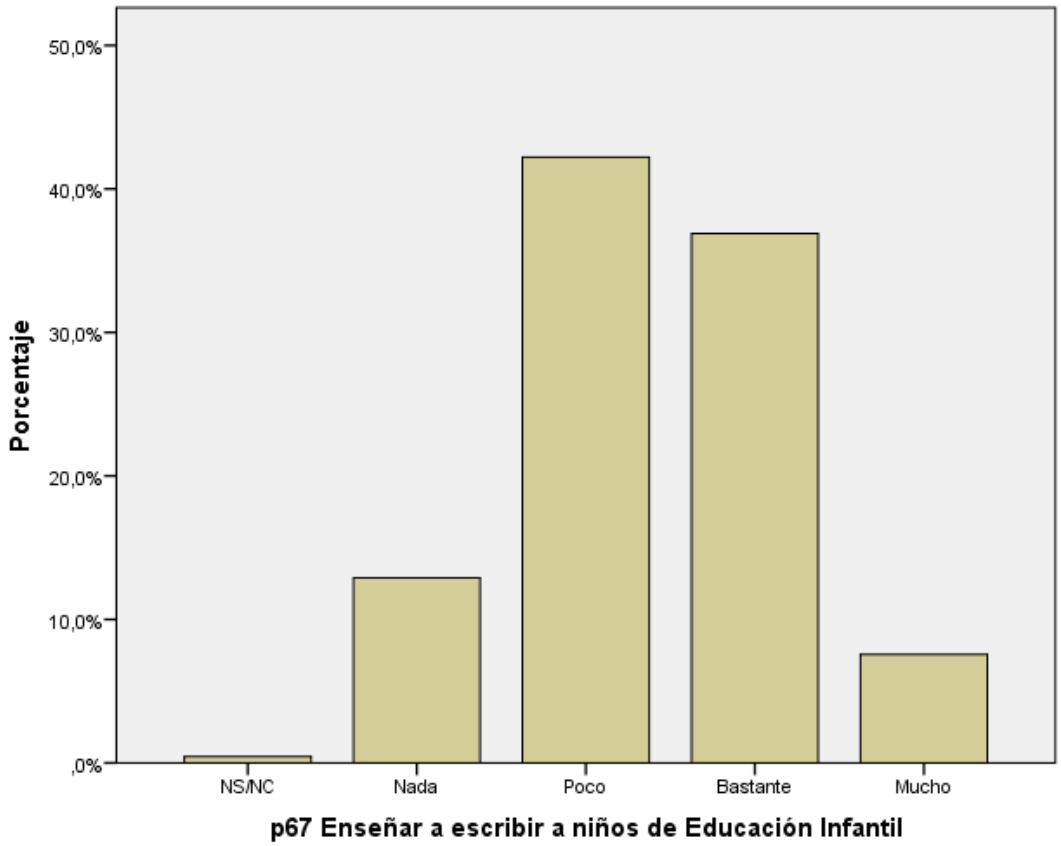


Figura 5.64. **Porcentajes del ítem 67 "Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil", según cuatro opciones de respuesta**

Nos parece que, independientemente de la normativa oficial sobre estos aprendizajes, que resulta cambiante según las reformas que se han venido sucediendo en nuestro país, en ocasiones impulsando la enseñanza de la lecto-escritura como objetivo de la etapa, en otras destacando que es objetivo de la etapa de Primaria y que no procede convertir el aprendizaje del código lectoescritor en centro de la tarea docente, de las presiones de agentes diversos para acelerar aprendizajes -en ocasiones de forma muy desacertada-, y de las prioridades que cada centro o incluso cada equipo de docentes o cada profesor individual considere en sus proyectos, entendemos que un docente de Educación Infantil debe estar bien preparado para poder enseñar a un niño a leer y escribir, siempre atento a las necesidades, intereses, capacidades, y ritmo madurativo y neurológico de cada pequeño y al contexto familiar, social, económico y cultural de los pequeños. En mayor medida, si cabe, teniendo en cuenta la pertinencia del trabajo colaborativo y bien secuenciado respecto a los contenidos y experiencias a trabajar con los niños que estimamos deben realizar los equipos de Infantil y Primaria que trabajen con los mismos niños, aun respetando la identidad de cada una de las etapas. Por otra parte, hemos diferenciado entre enseñar a leer y escribir a la hora de analizar la percepción

con respecto a las competencias docentes, porque, como apunta Teberosky (2001), los procesos son diferentes ya que del acto de saber leer no se deriva el de escribir. Esta autora apunta, además, que los procesos de lecto-escritura cabe abordarlos en "proyectos" muy diversos (pone ejemplos de proyectos en torno a un huerto escolar, recetas de cocina, proyectos artísticos o salidas y visitas).

Lo que ha de aprenderse en la etapa de Educación Infantil sigue siendo motivo de gran controversia (Katz, 2006), especialmente si se persiguen "objetivos académicos" más que "objetivos y actividades intelectuales", según los términos usados por esta autora. Los "objetivos académicos" se corresponden con el trabajo a través de lecciones formales, fichas, ejercicios y otras actividades concebidas para el desarrollo de competencias básicas, sobre todo de lecto-escritura y matemáticas. Cuándo comenzar este proceso y cómo, son aspectos clave y plantea muchas cuestiones pedagógicas, como apunta Katz (2006).

Sin embargo, los datos recogidos en relación también con el aprendizaje de la lectura y la escritura, muestran un panorama más tranquilizador. Así, en relación con la variable 63 ("Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura"), con una Media de 2,66 y una DT de 0,786 se alcanza el 37,3% en la Zona Baja, frente al 61,8 % en Zona Alta, como puede observarse en la Figura 5.65 aunque la distribución en función de las respuestas a las diferentes opciones revela, por ejemplo, que 12 futuros docentes se declaran "nada" competentes, y sólo el 11,6% "muy" competentes, como puede observarse en la Figura 5.66.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

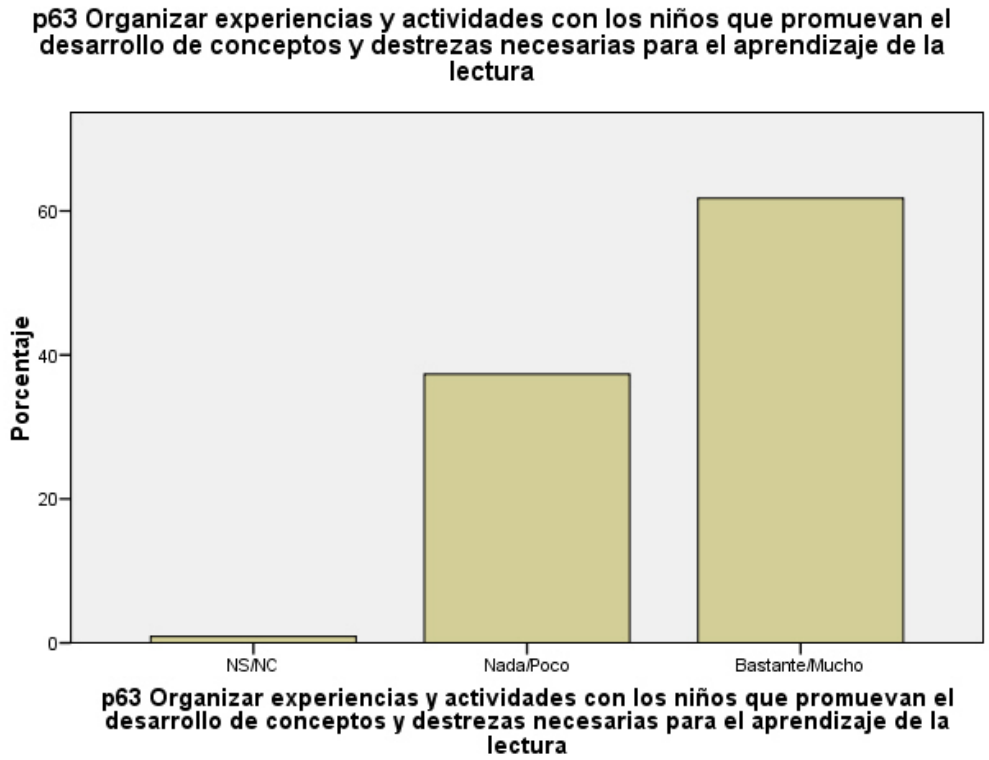


Figura 5.65. **Porcentajes dicotomizados del ítem 63 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura"**

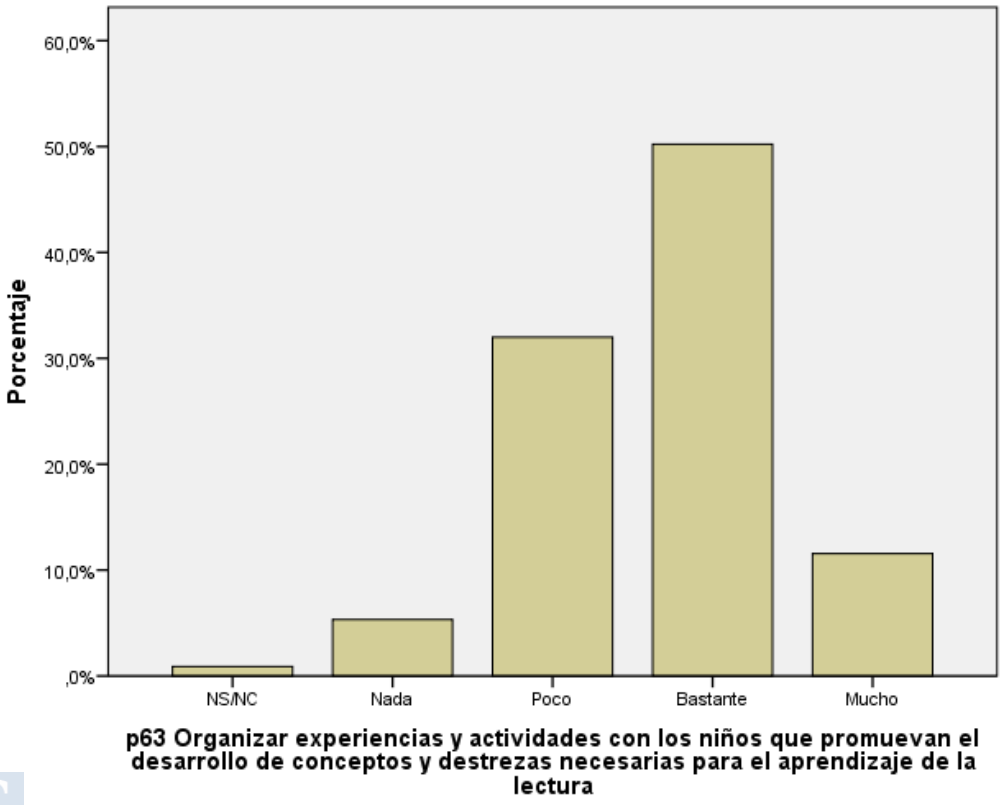


Figura 5.66. **Porcentajes del ítem 63 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura", según cuatro opciones de respuesta**

Los datos referidos a la variable 64 ("Organizar experiencias y actividades que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje d ela escritura"), no se alejan mucho de los referidos a la organización de experiencias para el aprendizaje de la lectura, con una Media algo inferior (2,59) u una DT de 0,769. En la Zona Baja se alcanza el 44 %, frente al 56% en Zona Alta. Destacamos que la opción "nada" es elegida por 16 sujetos (7,1%) y que sólo 23 sujetos optan por la opción "mucho" (10,2%), mientras que se alcanza el 36,95 en "poco" y 45% en "bastante". Estos datos se reflejan en las Figuras 5.67 y 5.68 que aparecen continuación.

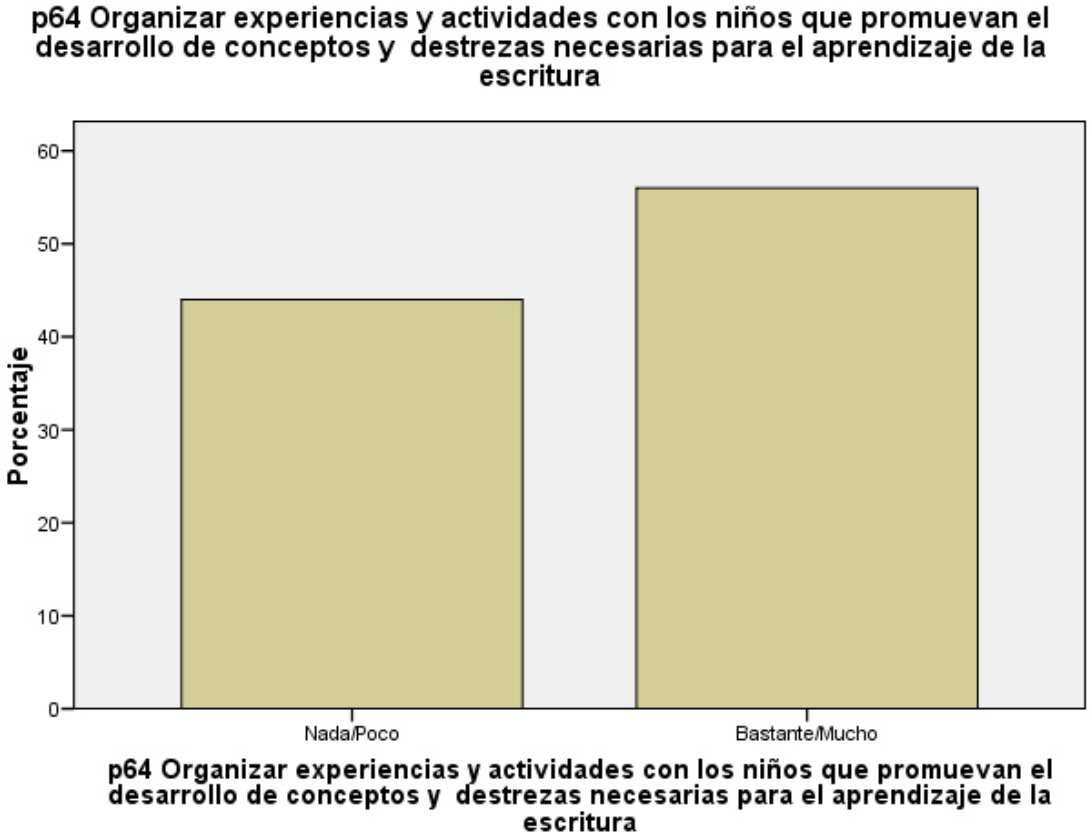


Figura 5.67. **Porcentajes dicotomizados del ítem 64 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

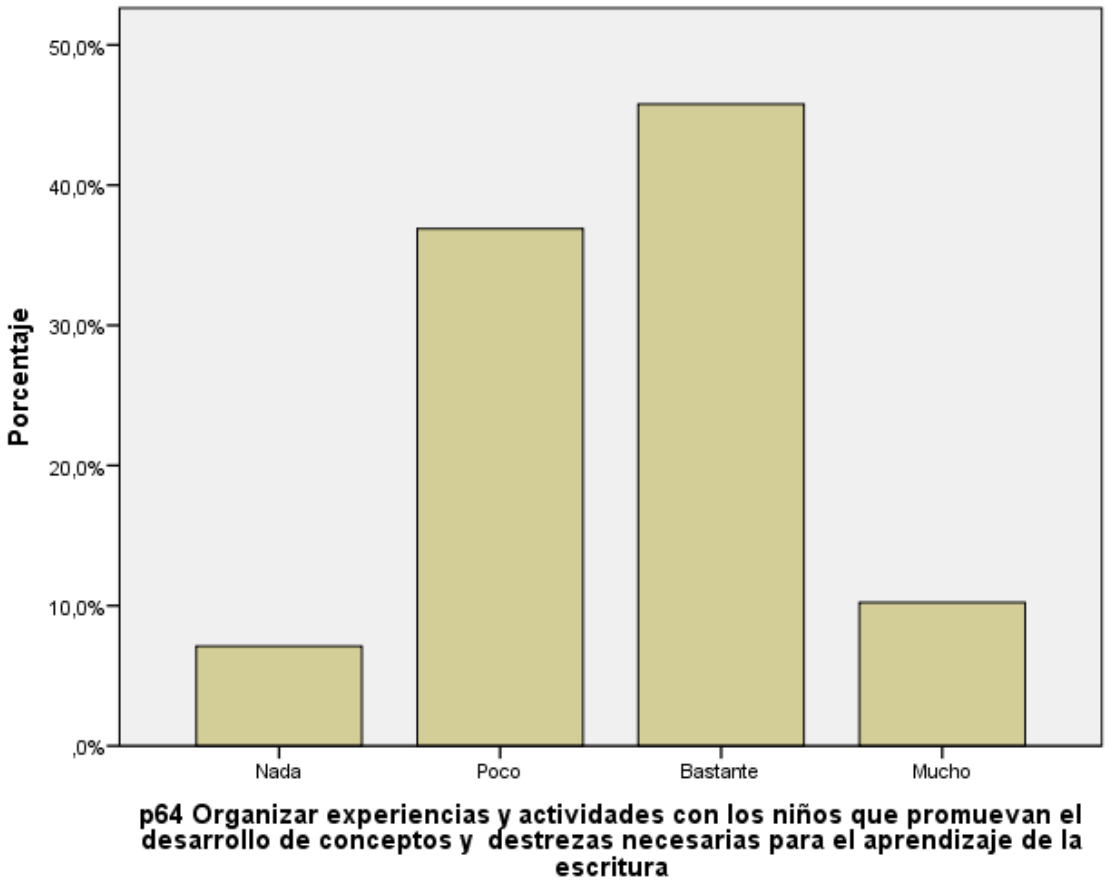


Figura 5.68. **Porcentajes del ítem 64 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura", con cuatro opciones de respuesta**

Además, en relación con el aprendizaje de la escritura hemos de señalar que los datos recogidos sobre la variable 42 ("Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza"), desvela un panorama bastante semejante al correspondiente a la variable anterior, pues la Media es de 2,58 (únicamente una centésima inferior), aunque en relación con la DT haya una mayor diferencia, aunque no sea destacable (0,729), siendo los porcentajes en Zona Alta (44,9%) y en Zona Baja (54,7%) muy semejantes (véase la Figura 5.69) con escasas diferencias también si observamos los datos en las cuatro opciones de respuesta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

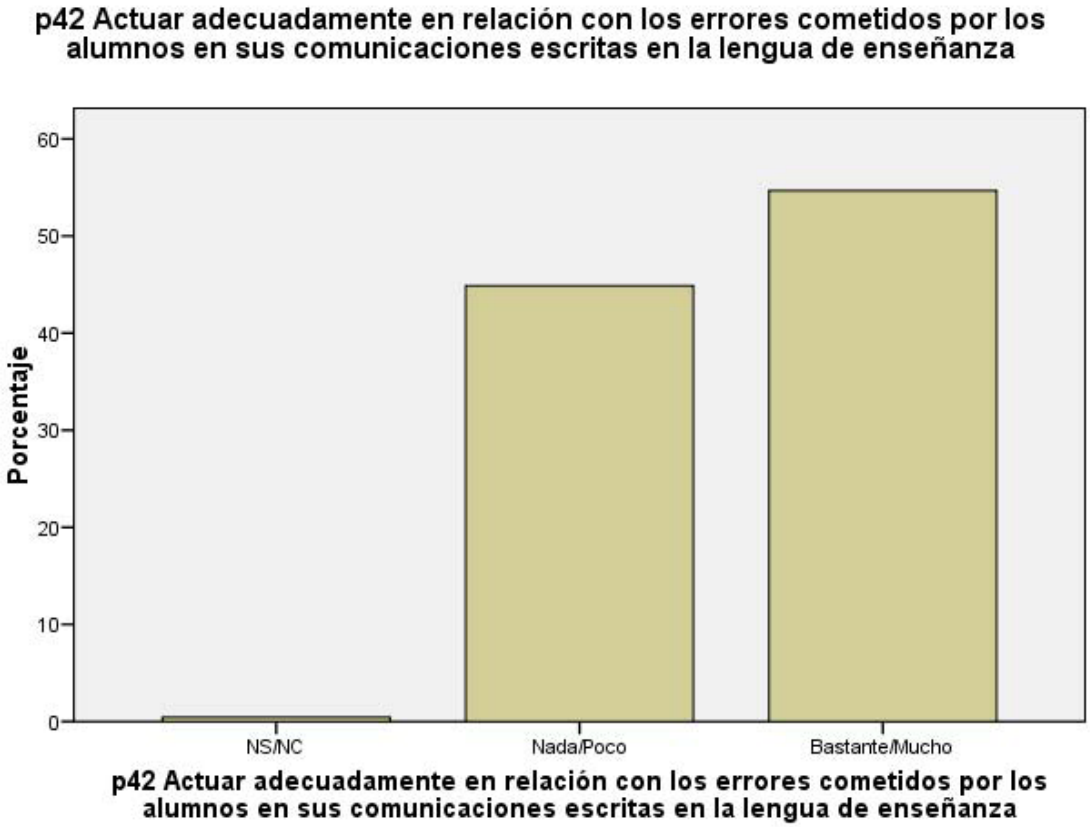


Figura 5.69. **Porcentajes dicotomizados del ítem 42 "Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza"**

Con una media ligeramente superior a la obtenida en relación con las dos últimas competencias referidas a la escritura, se encuentra la variable 65 referida a la lecto-escritura globalmente considerada como fuente de disfrute ("Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute"). En concreto la Media es de 2,65, con una DT de 0,742. A tener en cuenta que en la Zona Baja el porcentaje es de 40,4 % (con 12 sujetos que optan por "nada" y que supone el 5,3%; mientras en la opción "poco" se alcanza el 35,1%). En la Zona Alta se alcanza el 48,9%, con 24 sujetos (10,7%) que eligen la opción "mucho", como se refleja en las Figuras 5.70 y 5.71 que aparecen a continuación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

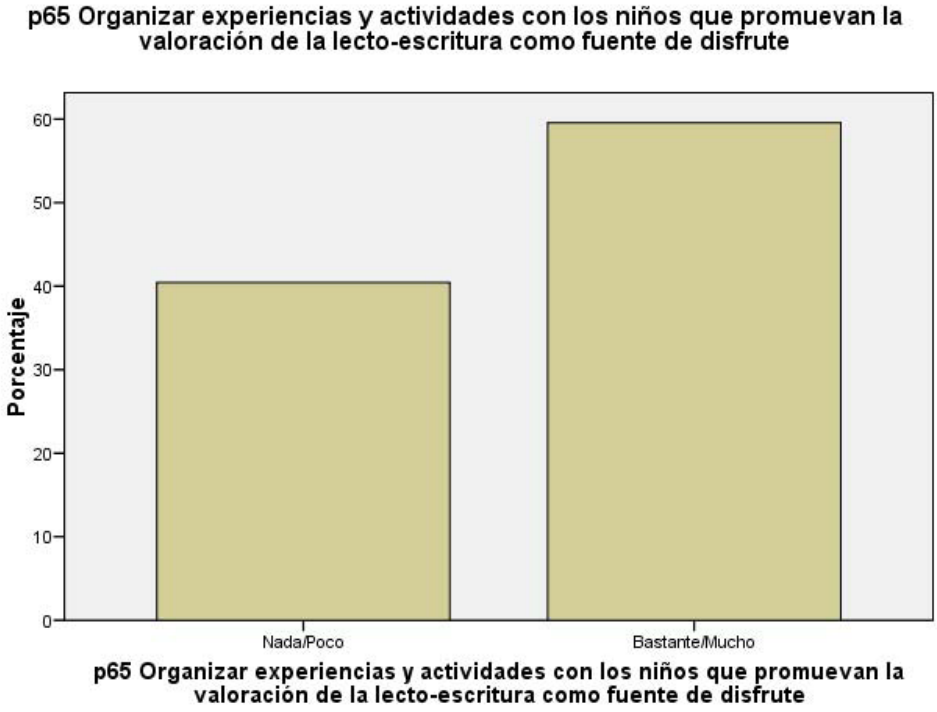


Figura 5.70. **Porcentajes dicotomizados del ítem 65 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute"**

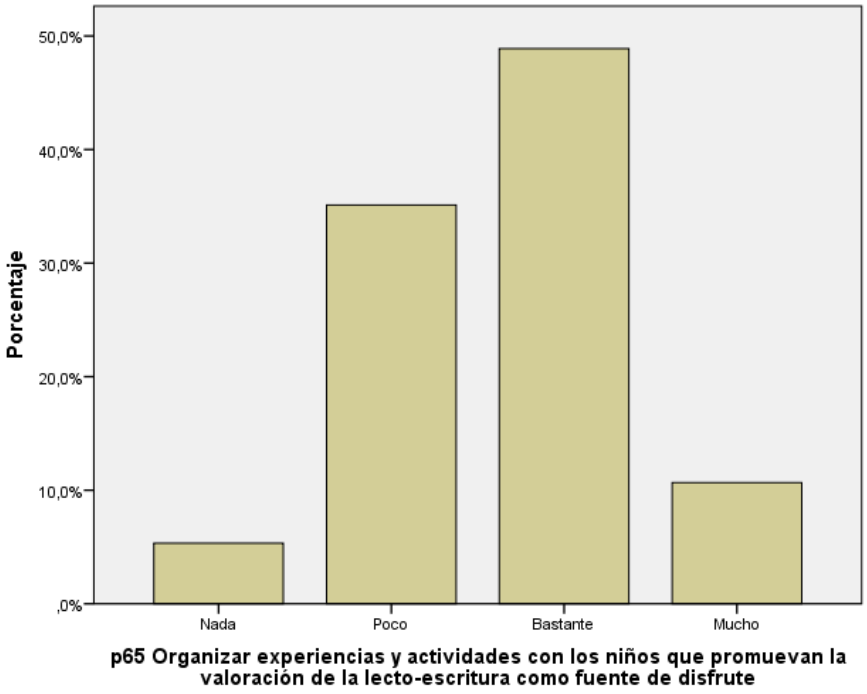


Figura 5.71. **Porcentajes del ítem 65 "Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute", según cuatro opciones de respuesta**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.5.4 Luces y sombras en el desarrollo de competencias ligadas al área lingüística

Como hemos visto, en todas aquellas variables que tengan que ver con la lecto-escritura y con el trabajo con lenguas extranjeras los datos de autopercepción de competencia por parte de los futuros docentes, deben hacernos reflexionar sobre la preparación que se les ofrece para que se valoren de la forma que lo hacen. También hemos de hacer notar que en relación con las demás competencias referidas a la capacidad del docente para desarrollar el área lingüística en el alumnado (i.41, i.40, i.61, i.60), ninguna de ellas se sitúa en el grupo de las que alcanzan mayor Media (de hecho, sólo en la variable 60 se alcanza una Media de 3, cuando hay 13 variables del bloque que sí la superan). Analicemos con más detalle los resultados en las cuatro variables citadas.

Ya hemos comentado que una parte significativa de los futuros docentes de este estudio se sitúa, en relación con su nivel de autopercepción de competencia para trabajar con niños con dificultades y actuar conforme a principios de atención a la diversidad, en Zona Baja, así como para actuar adecuadamente respecto a los errores de escritura. Pues señalemos que respecto a los errores en la comunicación oral (variable 41: "Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza"), la Media es de 2,68 (con una DT 0,683), alcanzándose un porcentaje de 36,9% en Zona Baja y un 62,7% en Zona Alta como refleja Figura 5.72 que aparece a continuación, con diferencia notable de las elecciones en "poco"(34,7%) y "bastante" (53,8%), con sólo 5 sujetos que optaron por "nada" (2,2%), y 20 (8,9%) que eligieron la opción "mucho".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

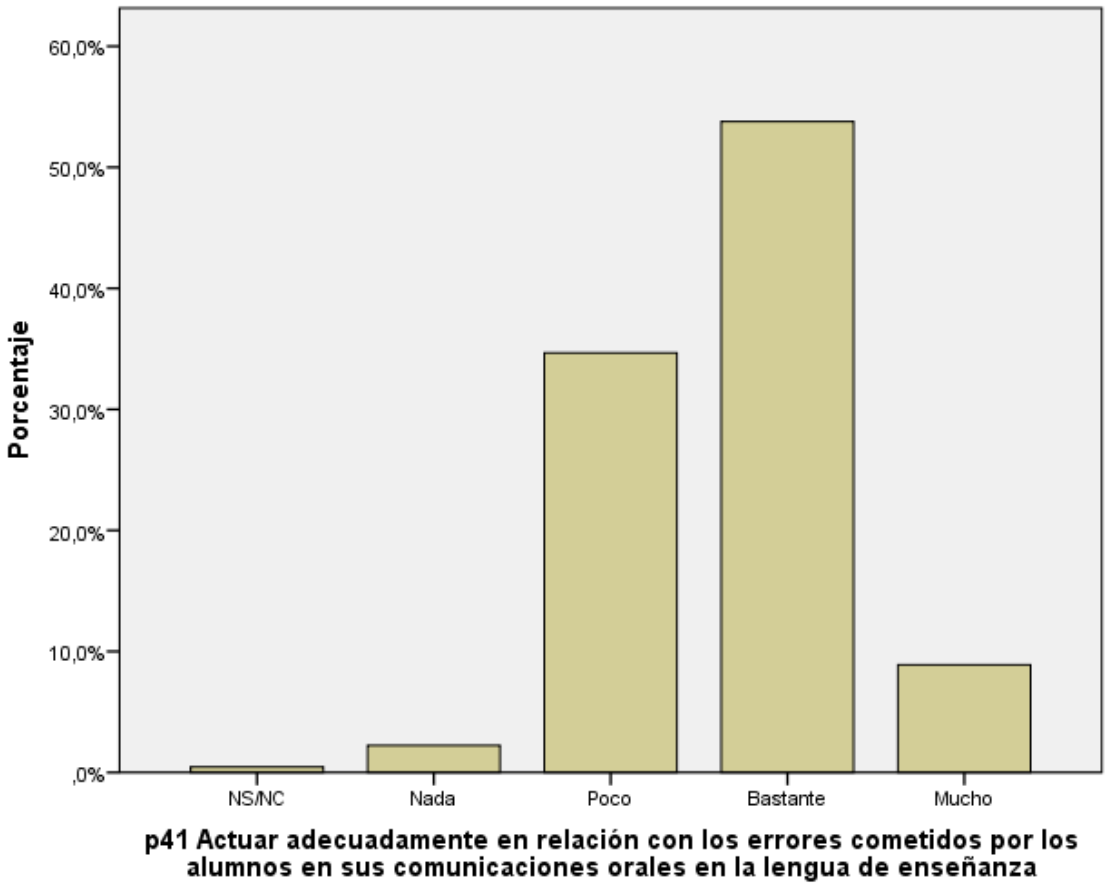


Figura 5.72. **Porcentajes del ítem 41 "Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza", según cuatro opciones de respuesta**

Si comparamos estos datos con otras dos competencias referidas a la promoción en el alumnado de la competencia de expresión oral, veremos que estos futuros docentes se consideren más competentes para potenciar, en general, la expresión oral de los pequeños, -en mayor medida en lengua castellana que en lengua gallega-, que para trabajar específicamente sobre los "errores" de su alumnado en la comunicación oral.

En relación con la competencia "Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de ´hablar, conversar y escuchar´ en lengua gallega" (variable 61), la Media es de 2,84 (DT de 0,793), mientras que para hacerlo en lengua castellana (variable 60), se alcanza una Media más alta (3), con una y una DT más baja (0,609). En lengua gallega en la Zona Baja se alcanza el 26,7% en Zona Baja frente a un escaso 16% en lengua gallega. Y en la Zona Alta nos encontrarnos con un 72,9% en Zona Alta y un 84% en lengua castellana, como se puede apreciar en las Figuras 5.73 y 5.74 que aparecen a continuación.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

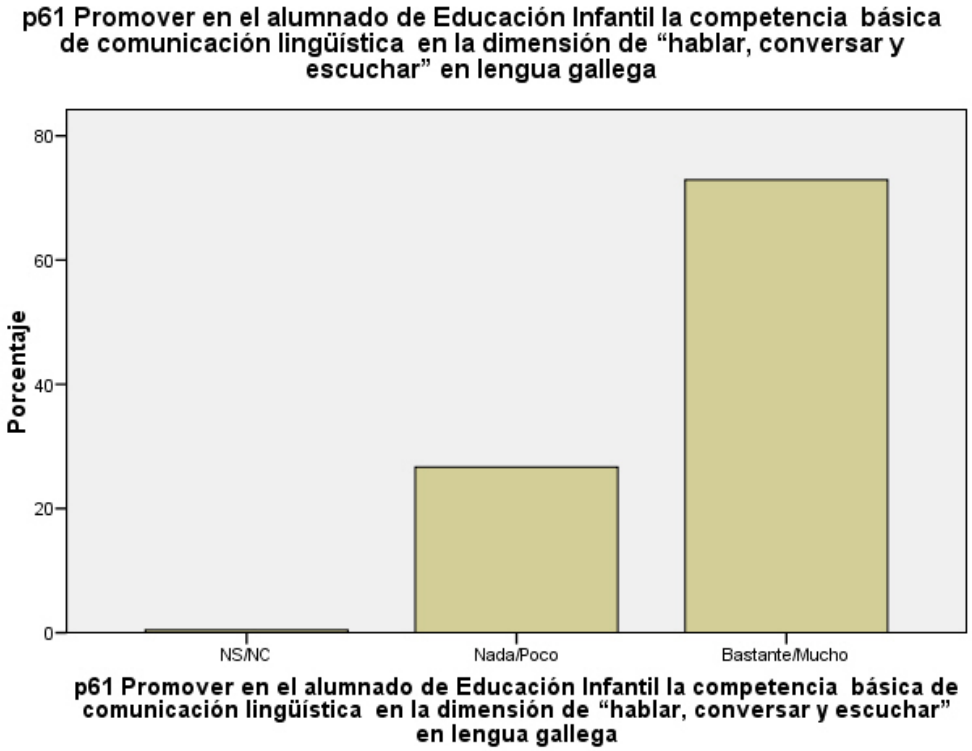


Figura 5.73. **Porcentajes dicotomizados del ítem 61 "Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de 'hablar, conversar y escuchar' en lengua gallega"**

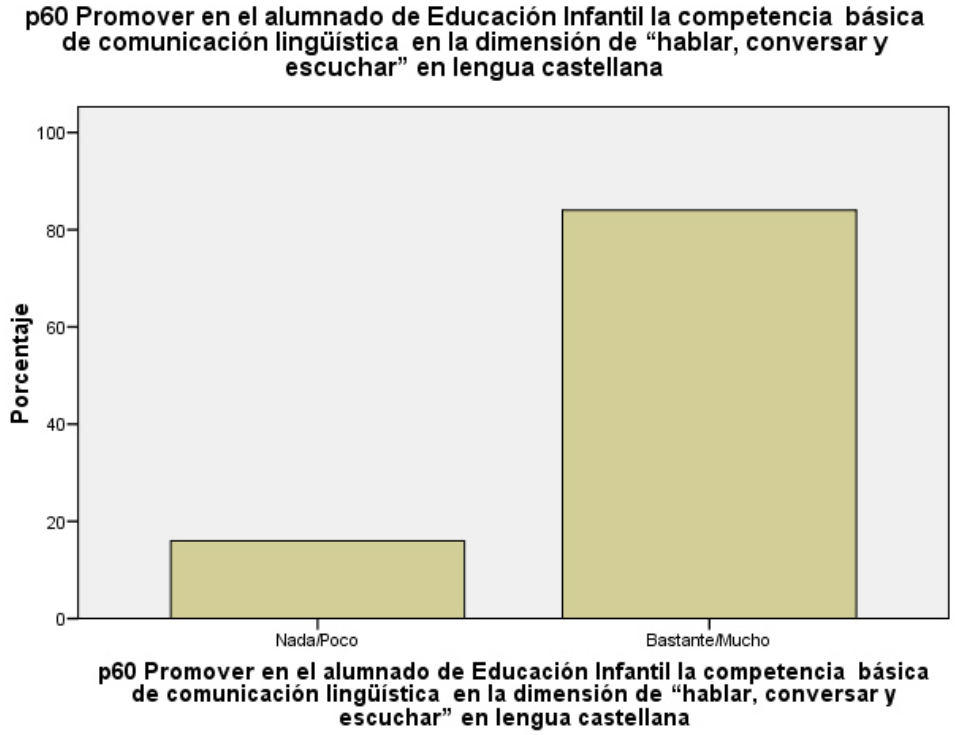


Figura 5.74. **Porcentajes dicotomizados del ítem 60 "Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de 'hablar, conversar y escuchar' en lengua castellana**

Además, cabe destacar que 13 sujetos (5,8%) se consideran "nada" competentes para promover la expresión oral en gallego de su alumnado –frente a sólo 3 sujetos que optan por el "nada" competentes, el 1,3%, en relación con la promoción de la lengua castellana-.

Más cerca de las puntuaciones referidas a la lengua gallega que a la castellana, se encuentran las correspondientes a la variable 40 ("Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia"). En concreto, con una Media de 2,72 (DT de 0,681), un porcentaje en Zona Baja del 36,9% y en Zona Alta del 62,7% como se refleja en la Figura 5.75 que aparece a continuación.

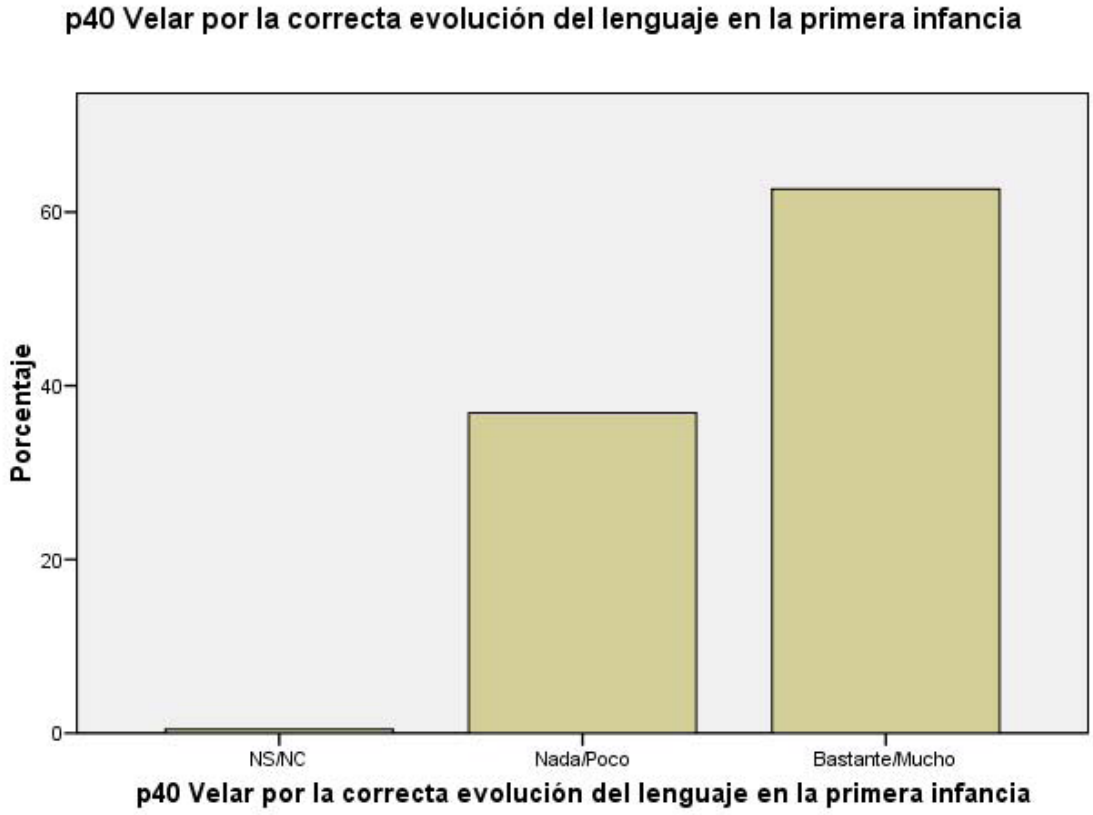


Figura 5.75. **Porcentajes dicotomizados del ítem 40 "Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia"**

5.3.5.5 La capacidad de comunicación del docente

Tres variables de este bloque del cuestionario se refieren de forma directa a competencias del docente para la comunicación verbal y no verbal (variables 39,38 y 37). Pero también incluimos en relación con la capacidad de comunicación, otra competencia (variable 56: "Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje"), tan necesaria en la era digital en que nos movemos.

USC DE COMPOSTELA

La capacidad comunicativa es muy destacada por autores como Dede (2007), o en España Pérez Gómez (2012), para hacer frente a los retos y a la compleja función que ha de asumir el profesor en la actualidad y que conlleva, entre otras circunstancias propias de la vida del aula, "improvisar respuestas y facilitar el diálogo en las situaciones caóticas" (pp., 247), en mayor grado en Educación Infantil, añadimos nosotros.

Sólo en dos de las cuatro variables citadas en este apartado la Media es inferior a 3. En concreto se trata de la más global referida a "Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión" (variable 39), y aquella que destaca el uso de las nuevas tecnologías (variable 56: "Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje"). En ambas la Media es de 2,84, si bien hay una pequeña diferencia en relación con la DT (0,739 y 0,720 respectivamente). Los porcentajes en Zona Baja (29,3 % y 32,4% respectivamente) y en Zona Alta (69,8% y 67,6%) como puede apreciarse en las Figuras 5.76 y 5.77 también son bastante similares, al igual que la distribución en las cuatro opciones, aunque hemos de señalar que en relación con la primera competencia contabilizamos dos ausencias de respuesta.

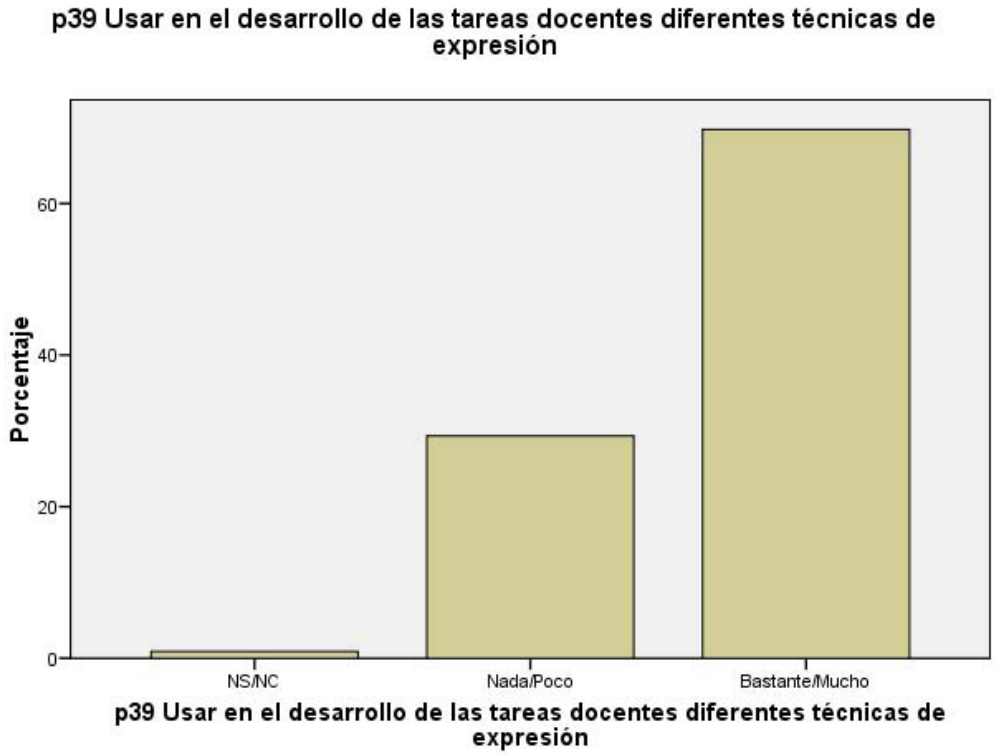


Figura 5.76. **Porcentajes dicotomizados del ítem 39 "Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión"**

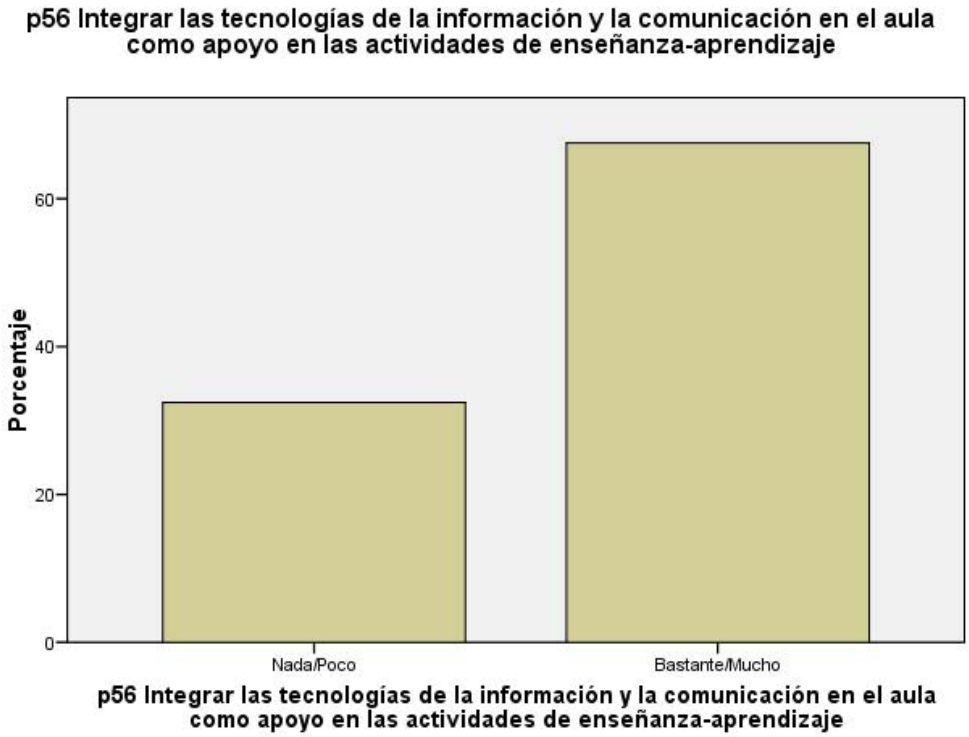


Figura 5.77. **Porcentajes dicotomizados del ítem 56 "Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje"**

Si comparamos estos resultados con los obtenidos para las otras dos competencias de comunicación (variable 38: "Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales"; y variable 37: "Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales"), observamos que la Media es sensiblemente superior (3,15 y 3,20 respectivamente) y las DT inferiores (0,708 y 0,622 respectivamente). Las Figuras 5.78 y 5.79 de las Zonas Altas y Bajas reflejan con claridad que la inmensa mayoría de los futuros profesores se sienten "bastante" o "muy" competentes en relación con estas variables. Únicamente 2 sujetos (0,9%) optan por la respuesta "nada" en "expresión por escrito", y sólo 18 sujetos (8%) por "poco". Encontramos 19 sujetos (8,4%9) que optan por "poco" en relación a la "expresión oral" y ninguno se sitúa en la opción "nada".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

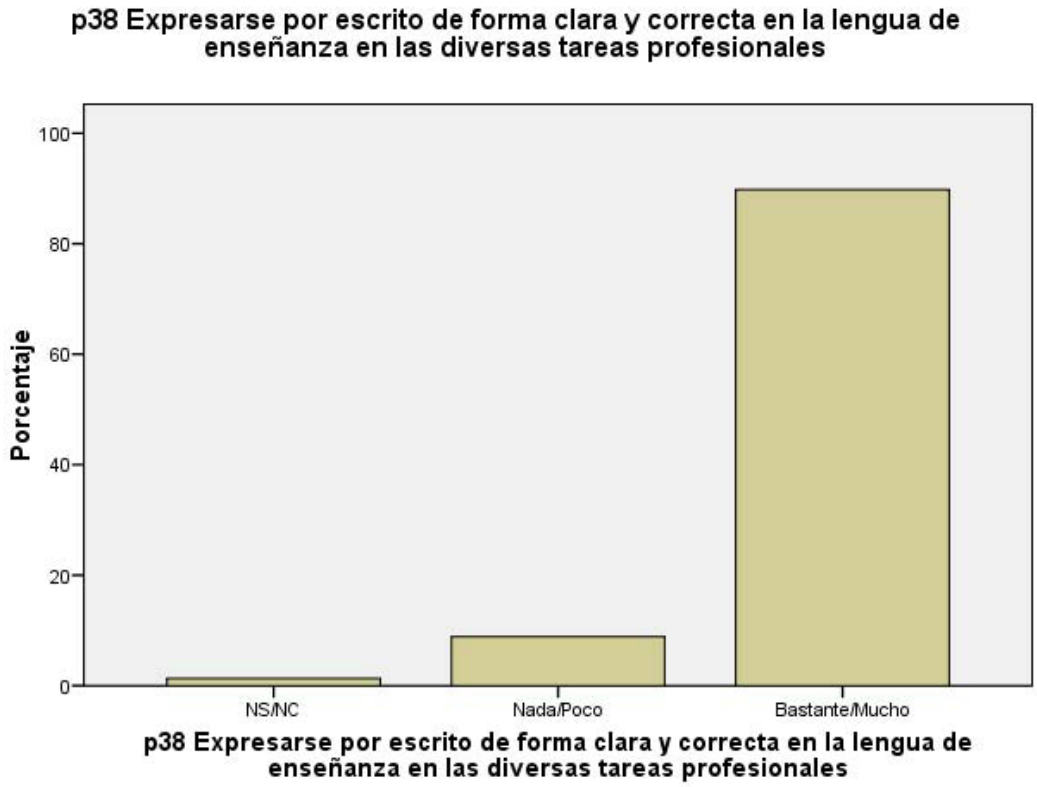


Figura 5.78. **Porcentajes dicotomizados del ítem 38 "Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales"**

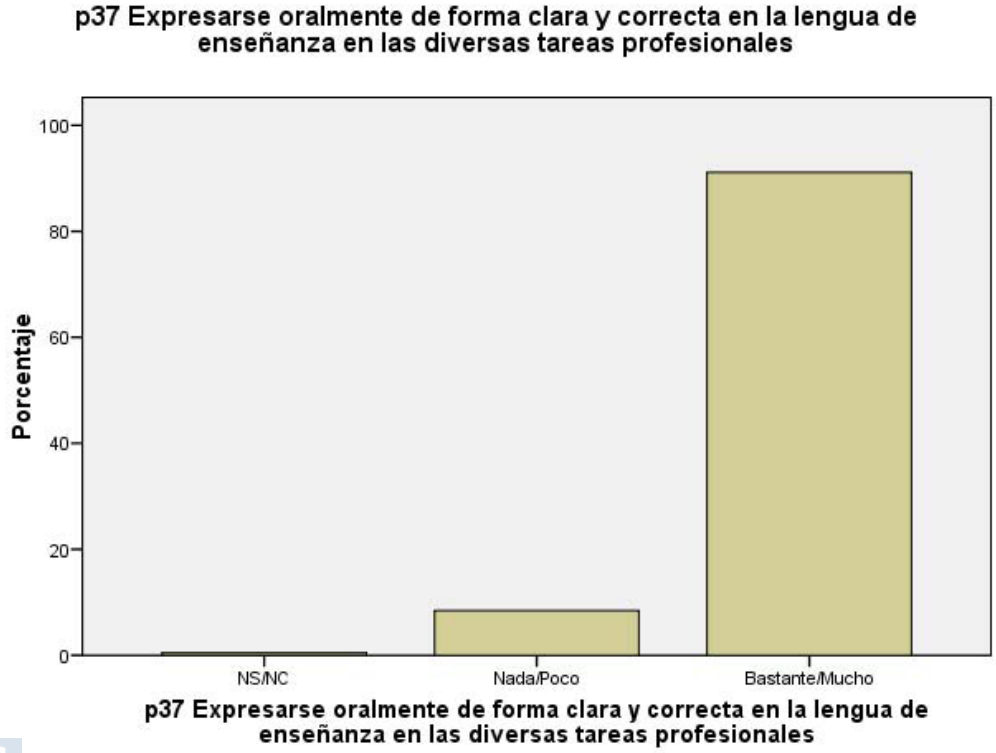


Figura 5.79. **Porcentajes dicotomizados del ítem 37 "Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales"**

Por lo tanto, la mayor parte de nuestros futuros docentes se sienten fuertes para comunicarse en la lengua de enseñanza, tanto por escrito como oralmente, pero aún en mayor grado en relación con la lengua oral. Estos datos llaman la atención si tenemos en cuenta las continuas quejas que hemos escuchado de muchos profesores y profesoras de las Facultades en que se forman estos maestros de Educación Infantil, tanto referidas a la capacidad de expresión oral como sobre todo escrita de una buena parte de su alumnado. Si bien no contamos con datos de investigación, las múltiples conversaciones que hemos mantenido y también la asistencia a diversas reuniones en que se han manifestado dichas lamentaciones, nos llevan a pensar que hay una notable diferencia de percepción de competencia en relación con estas cuestiones que habrá que analizar en otros estudios, así como las consecuencias que de dicha distancia puedan derivarse.

5.3.5.6 Diferencias de percepción de grado de competencia en relación con la gestión de aula

Son cuatro las variables del cuestionario integradas en este bloque que hacen referencia a la modulación de las relaciones entre los alumnos y entre el profesor y los pequeños, y a lo que, en algunos enfoques teóricos, suele denominarse "gestión de aula" (i.49, i.48, i.50 e i.47), siguiendo el orden de menor a mayor Media obtenida). Destacamos que la primera ("Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase"), se sitúa entre aquellas que obtienen una Media más baja (2,41), con sólo cinco variables con una media inferior de las 40 integradas en este bloque, correspondiéndole una DT de 0,751. Y llama la atención que, sin embargo, la variable 47 ("Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños"), obtenga la segunda Media más alta (3,22), y la DT más baja de las cuarenta variables analizadas (0,584). También la variable 48 ("Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos"), cuenta con una Media superior a 3 (3,02), y con una DT de 0,664, al igual que la variable 50 ("Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás"), con una Media de 3,05 y una DT de 0,624.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por lo tanto, cabe subrayar el hecho de que una buena parte de los futuros docentes participantes en este estudio, se ven bastante o muy competentes de fomentar relaciones positivas y una forma pacífica de resolver los conflictos en el aula pero, sin embargo, el 59,1% se sitúa en la Zona Baja cuando se le pregunta por la competencia para proceder adecuadamente ante "comportamientos desafiantes o descontrolados" de los niños, frente a un 40,4% que se ubica en la Zona Alta (véase la Figura 5.80). Además, 15 sujetos (el 6,7%) se declaran "nada" competentes para afrontar este tipo de conductas de los pequeños, y 118 (52,4%), "poco" competentes, siendo únicamente 18 futuros docentes quienes se declaran "muy" competentes (8%) y 73 sujetos (32,4%) se inclinan por la opción "bastante" competentes, como se muestra en la Figura 5.81.

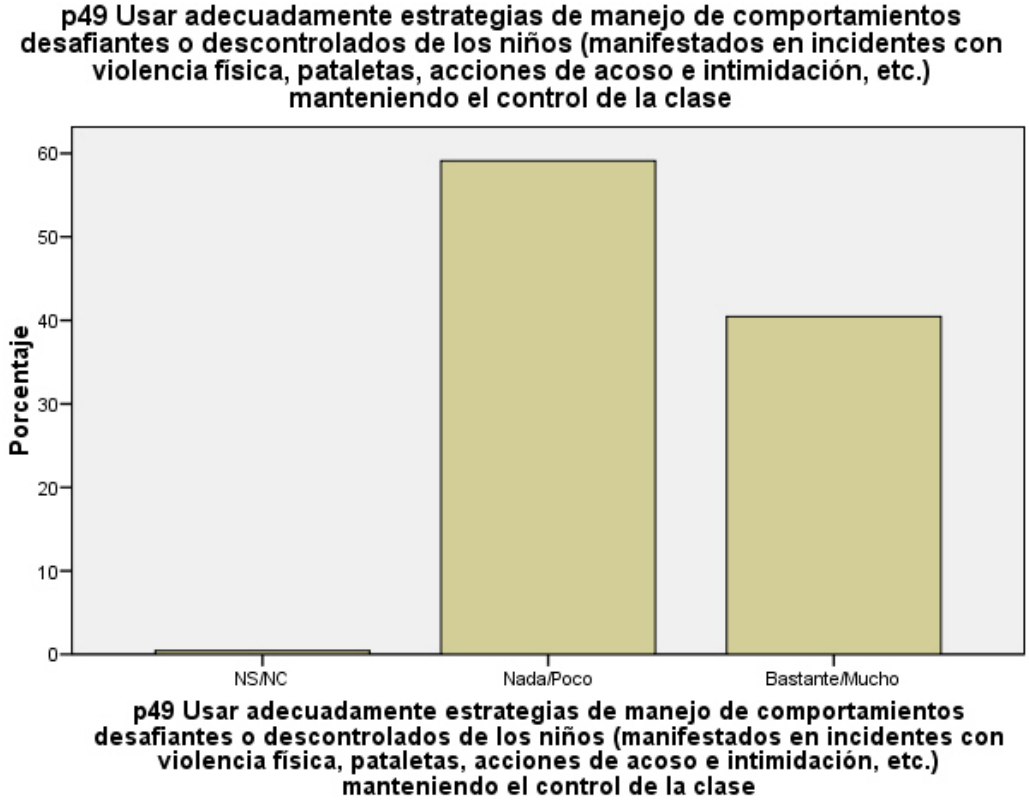


Figura 5.80. **Porcentajes dicotomizados del ítem 49 "Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

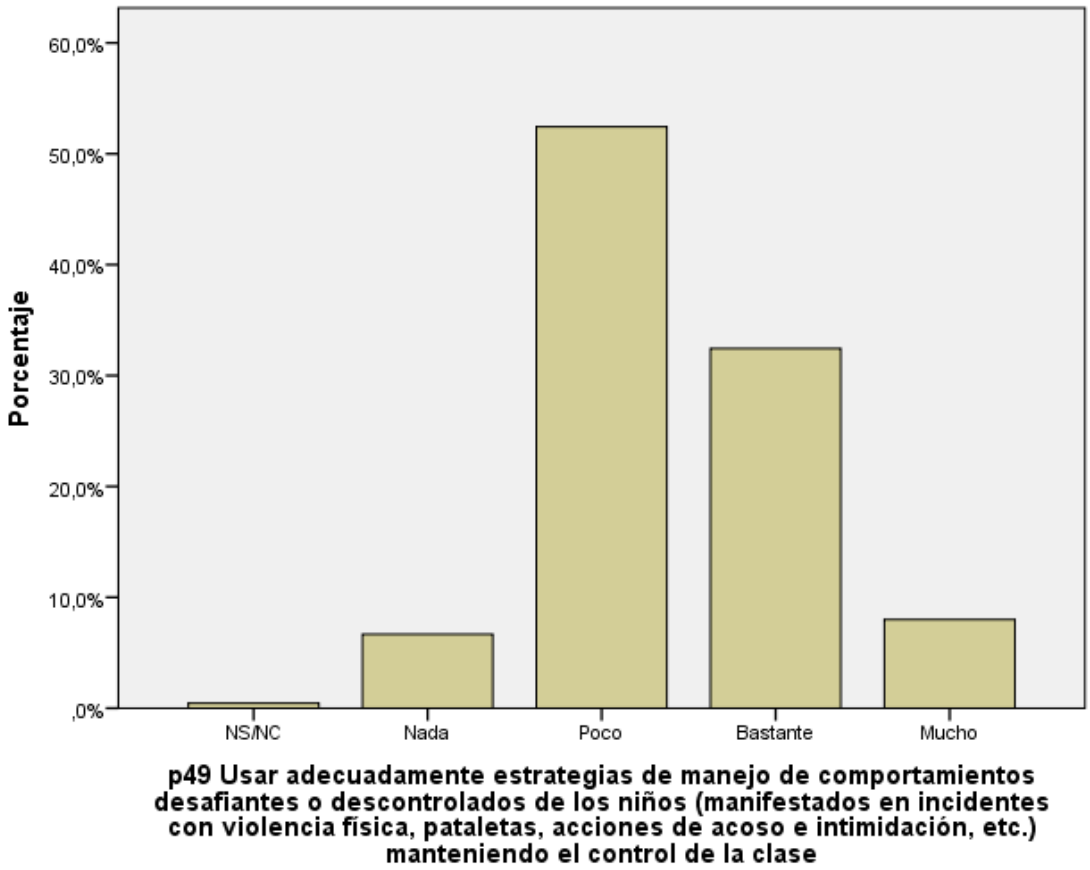


Figura 5.81. **Porcentajes del ítem 49 "Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase", según cuatro opciones de respuesta**

Las notables diferencias con los resultados obtenidos en las variables 48, 50 y 47 se manifiestan claramente comparando la figura anterior con los correspondientes a estas dos variables citadas, pues en la variable 48 el porcentaje de la Zona Baja es del 20%, frente al 80% en la Zona Alta; en la variable 50, en la Zona Baja se alcanza un porcentaje de 15,1% frente a un 84,9% en Zona Alta; y en la variable 47 se alcanza sólo un 8,4% en Zona Baja, frente a un abrumador 91,6 en Zona Alta, como puede apreciarse en las tres figuras que se muestran a continuación (Figura 5.82, Figura 5.83 y Figura 5.84).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

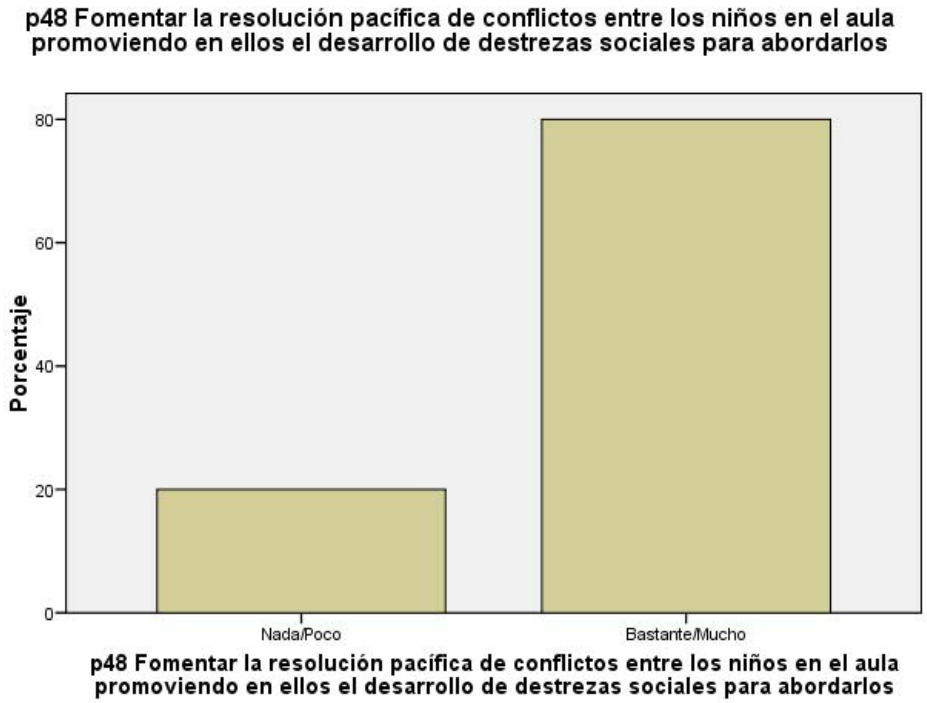


Figura 5.82. **Porcentajes dicotomizados del ítem 48 "Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos"**

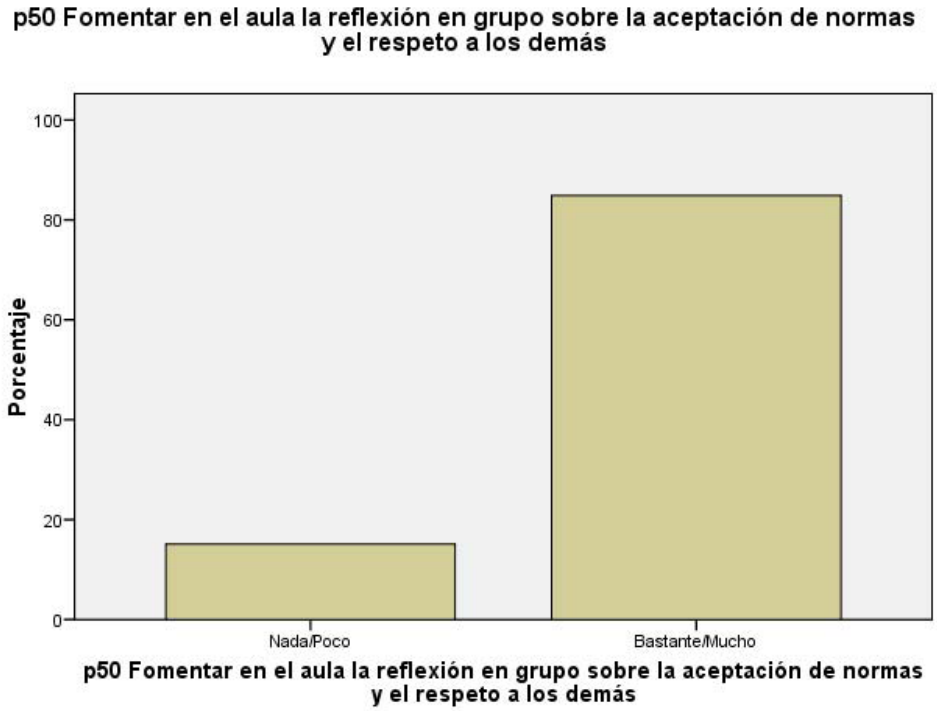


Figura 5.83. **Porcentajes dicotomizados del ítem 50 "Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás"**

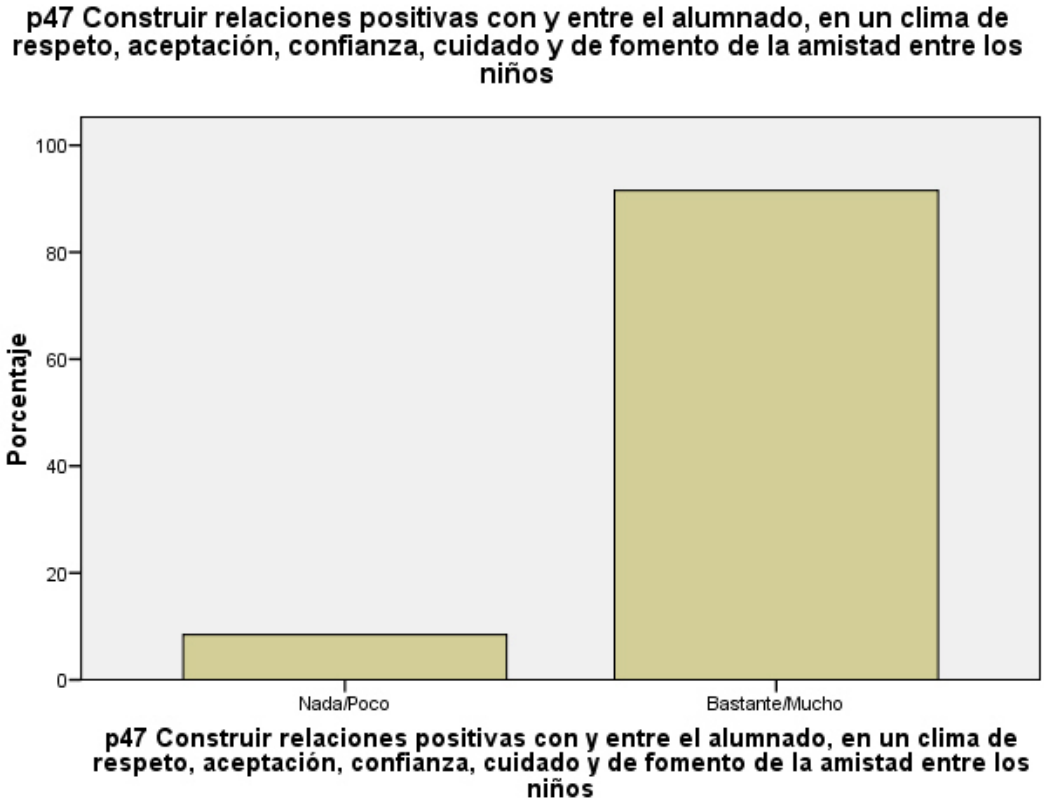


Figura 5.84. **Porcentajes dicotomizados del ítem 47 "Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños"**

Por otra parte, llamamos la atención sobre el hecho de que ningún futuro docente se siente "nada" competente para construir relaciones positivas con y entre el alumnado, mientras que el 30,2% se percibe como muy competente para lograrlo. Y también que sólo 1 alumno opta por la respuesta "nada" competente respecto a ser capaz de fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños y 2 para fomentar la reflexión sobre las normas. Sin embargo, cabe reseñar, en relación con la comparación de los datos de las variables 48 y 50, que el porcentaje de los que optan por la opción "poco" es superior en la variable 48, pero también superior en la variable "mucho". El conjunto de los datos pormenorizados de estas variables 48, 50 y 47 con los porcentajes alcanzados en cada una de las cuatro opciones de respuesta se muestran en las Figuras 5.85, 5.86 y 5.87 que aparecen a continuación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

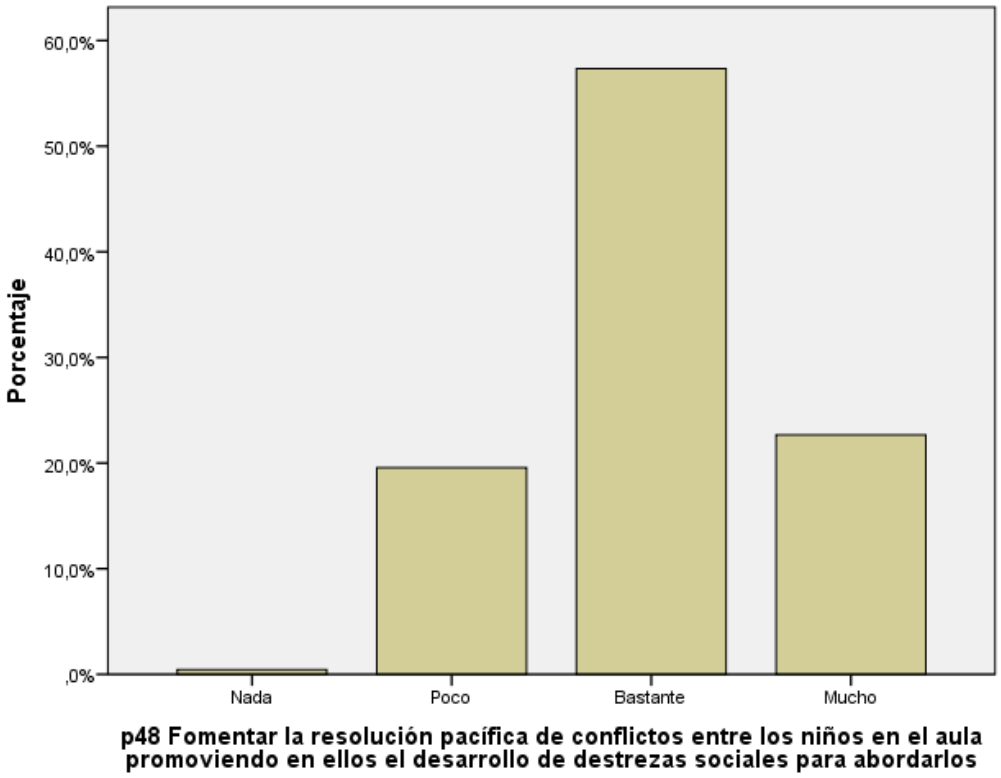
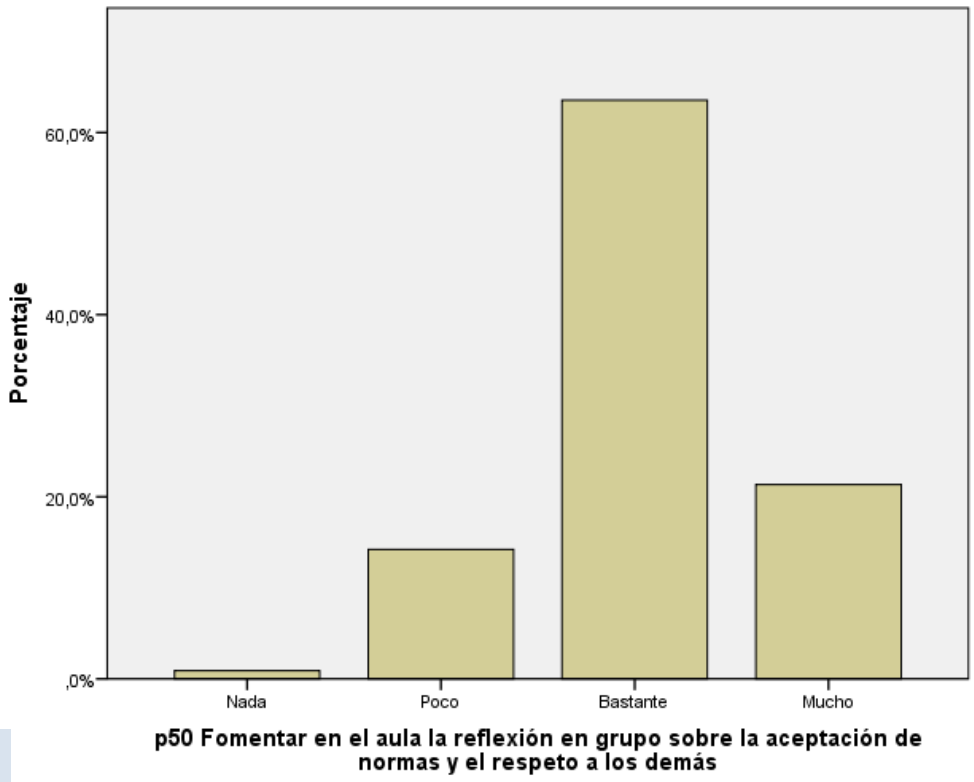


Figura 5.85. **Porcentajes del ítem 48 "Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos", según cuatro opciones de respuesta**



USC UNIVERSIDADE

Figura 5.86. **Porcentajes del ítem 50 "Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás", según cuatro opciones de respuesta**

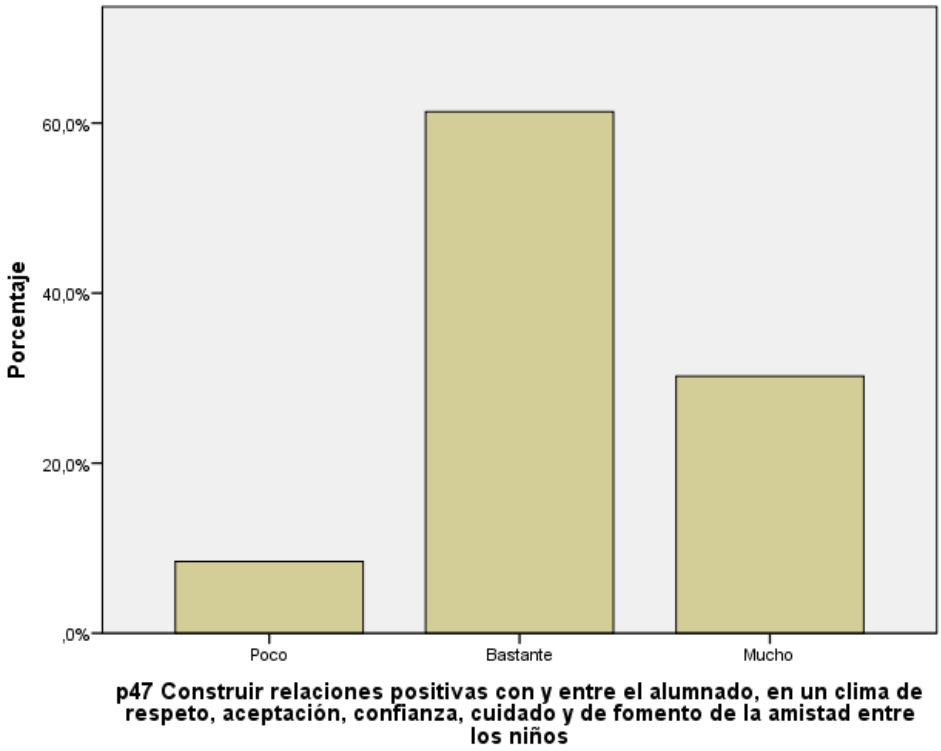


Figura 5.87. **Porcentajes del ítem 47 "Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños", según cuatro opciones de respuesta**

En definitiva, los resultados nos llevan a una cierta satisfacción al constatar que estos futuros docentes se declaran capaces de mantener buenas relaciones con los pequeños y sin duda eso tiene que ver con las manifestaciones que suelen hacer tras los períodos de Prácticum relativas a su gusto por el contacto con los niños y niñas que, además, si surgen conflictos, son capaces de fomentar que los resuelvan de forma pacífica desarrollando habilidades sociales y también la reflexión sobre las normas. Sin embargo, cuando se producen incidentes críticos en forma de retos al docente y diferentes conductas que manifiestan escaso control por los pequeños, una buena parte se manifiesta con problemas para afrontarlos, lo que nos provoca cierta inquietud pues comportamientos desafiantes y descontrolados se dan en diferentes momentos de la vida de un grupo en el aula, y las respuestas a los mismos suelen tener un impacto importante en la autoestima del propio maestro o maestra y, por supuesto, dependiendo de la respuesta el docente, en el clima de aula, crecimiento personal y motivación hacia el aprendizaje de los pequeños. En este sentido, cabe hacer un mayor esfuerzo en la formación inicial por asegurar un mayor grado de competencia para la resolución de estos problemas en los futuros docentes planificando cuantas acciones sean precisas al respecto. También pensamos que es conveniente asegurarse de que estos futuros docentes son realmente competentes al nivel

USC COMPOSTELA

que declaran en las otras dos variables, tan fundamentales en la vida del aula si queremos que respondan a los principios y valores expresados en los contenidos de las propias variables a las que nos referimos fomentando un adecuado desarrollo emocional.

5.3.5.7 Diferencias de autopercepción de competencia sobre la promoción de las competencias básicas en el alumnado

Las puntuaciones más bajas de percepción de competencia de los futuros docentes participantes en este estudio respecto a la promoción de las competencias básicas de los alumnos y alumnas se corresponden con varias de los que recogemos en el cuestionario del área lingüística y que ya hemos comentado con antelación. Abordaremos en este apartado el conjunto de las restantes que entendemos implican el trabajo con contenidos de las diferentes áreas consideradas en el currículo oficial, incluyendo la competencia expresada en el ítem 44, más global, referida a la promoción y facilitación de los aprendizajes desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones.

Nos llama la atención que, junto a varias de las competencias lingüísticas, sea la "competencia matemática" la que alcanza las puntuaciones más bajas, puesto que como hemos comprobado en todas las interacciones mantenidas con alumnado de Prácticum y en nuestras propias experiencias como alumna en el mismo en varios centros, los contenidos ligados a estas competencias lingüísticas y matemáticas suelen recibir máxima atención por parte del profesorado y una fuerte presencia en el horario al ser considerados como de máxima prioridad académica y dadas las exigencias de Primaria. Como se recoge de las manifestaciones de una alumna del Grado de Maestra en Educación Infantil analizadas en uno de los estudios de caso que estamos desarrollando (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015b): "De la clase que observa subraya el hecho de que las ´rutinas priorizan los tiempos dedicados al lenguaje y a la matemática´ (…) El excesivo tiempo destinado a ambas áreas –lenguaje y matemáticas- se contrarrestaba con una desatención a otros ámbitos de igual o superior importancia de modo que esas aprendizajes eran eximidas (D3, 25/1)".

Del conjunto de impresiones y datos con que contamos, podría deducirse que los futuros docentes observan clases y desarrollan experiencias docentes ligadas a la potenciación de estas competencias, pero, desde su propia percepción, de ello no se deriva un desarrollo importante en su capacidad docente para trabajarlas con los pequeños. De

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

hecho, en la variable 68 (“Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la “competencia matemática” … “), se obtiene la Media más baja de las que estamos considerando en este apartado (2,68), con una DT de 0,782 entre las más elevadas de todas las 40 incorporadas al bloque que estamos analizando. El porcentaje en la Zona Baja es del 37,3 % y en la Zona Alta del 62,7% como refleja la Figura 5.88 con un reparto entre las distintas opciones que se muestra en la Figura 5.89 y que desvela que un 30,2% se ha inclinado por la Opción “poco” y un 50,2% por la opción “bastante”.

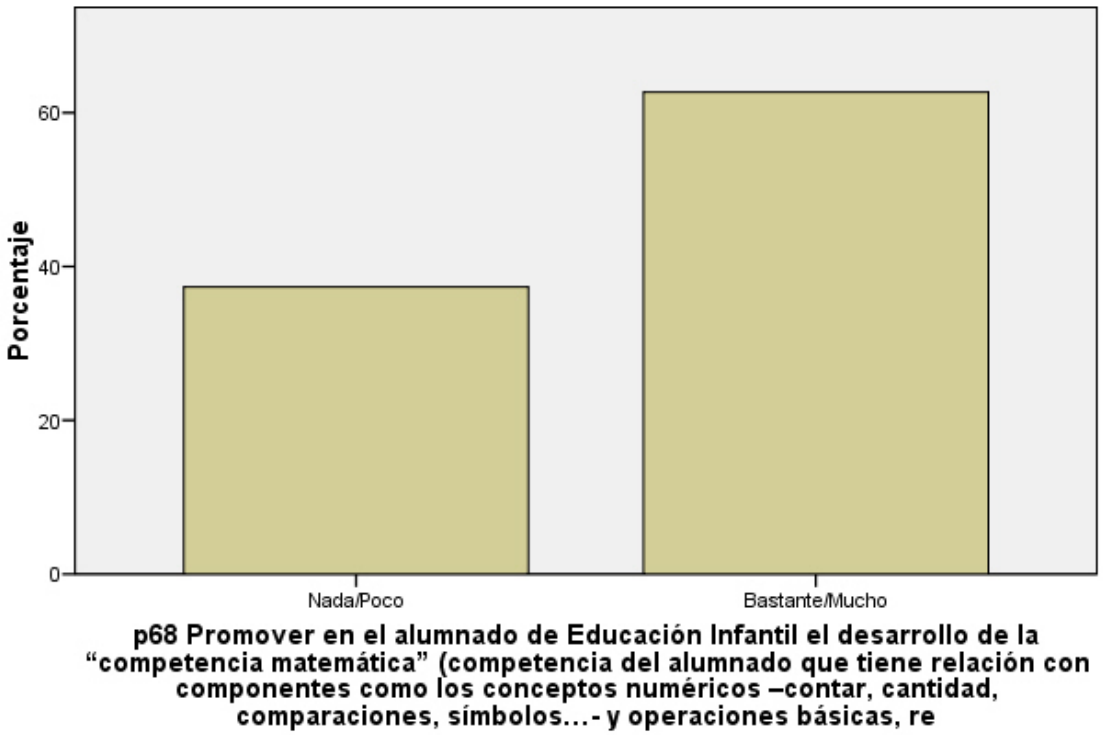


Figura 5.88. **Porcentajes dicotomizados del ítem 68 “Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la ‘competencia matemática’ (competencia del alumnado que tiene relación con componentes como los conceptos numéricos- contar, cantidad, comparaciones, símbolos…- y operaciones básicas, reconocimiento de patrones y relaciones: procesos de razonamiento lógico y resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana; geometría y nociones espaciales; medida; recogida organización y representación de datos, etc.”**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

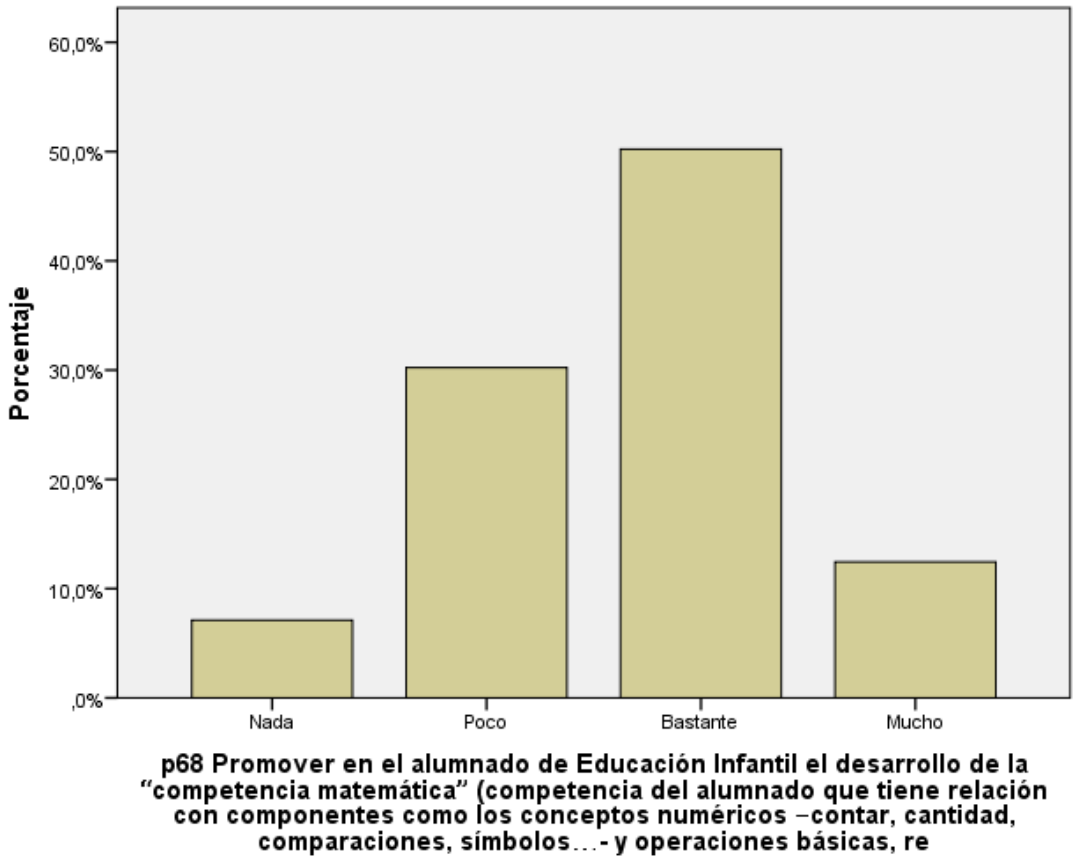


Figura 5.89. **Porcentajes del ítem 68 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la 'competencia matemática' (competencia del alumnado que tiene relación con componentes como los conceptos numéricos- contar, cantidad, comparaciones, símbolos…- y operaciones básicas, reconocimiento de patrones y relaciones: procesos de razonamiento lógico y resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana; geometría y nociones espaciales; medida; recogida organización y representación de datos, etc.", según cuatro opciones de respuesta**

Invita a la reflexión que en la autopercepción de competencia de estos "nativos digitales" la siguiente variable con Media más baja (2,70), sólo 2 centésimas por encima de la anterior, sea la incorporada en la variable 72 ("Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la ´competencia de tratamiento de la información y competencia digital'…"), aunque con una DT inferior (0,754), y con porcentajes en Zona Baja (41,8%) superiores a la variable anterior, e inferiores en la Zona Alta (58,2%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

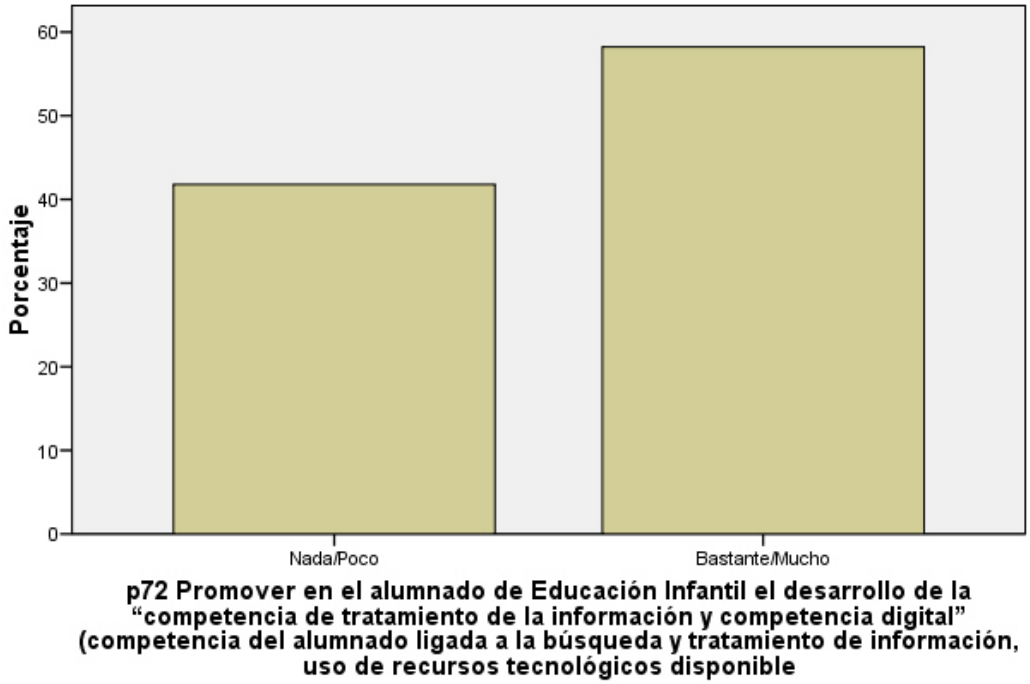


Figura 5.90. **Porcentajes del ítem 72 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la 'competencia de tratamiento de la información y competencia digital' (competencia del alumnado ligada a la búsqueda y tratamiento de la información, uso de recursos tecnológicos disponibles para comunicarse, facilitar el trabajo, resolver problemas, etc.)**

Cinco variables de las consideradas en este apartado, obtienen Media superior a las dos anteriores, pero sin llegar a 3. En concreto, se trata de las variables 69 (referida a la promoción de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico), 73 (para potenciar la competencia de aprender a aprender), 70 (para promover la competencia social y ciudadana), 71 (promoción de la competencia cultural y artística) de menor a mayor Media. Tampoco la competencia 44, de promoción y facilitación del aprendizaje desde una perspectiva globalizadora e integradora de diferentes dimensiones, supera la Media de 3, situándose en la secuencia de menor a mayor Media, antes de la variable 69. Sólo las variables 74 (promoción de la autonomía e iniciativa personal) y 75 (promoción del desarrollo físico y competencias motoras) alcanzan una Media levemente superior a 3.

La promoción y facilitación de "los aprendizajes de la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva"(variable 44), con una Media de 2,86 y una DT de 0,836, y un porcentaje en Zona Baja de 25,3% y en Zona Alta de 74,2%, pero con ningún sujeto que haya optado por "nada" y con sólo un 12,9% que haya optado por "mucho", destaca por ese 61,3% de respuestas en "bastante", como puede observarse en las Figuras 5.91 y 5.92.

USC DE COMPOSTELA

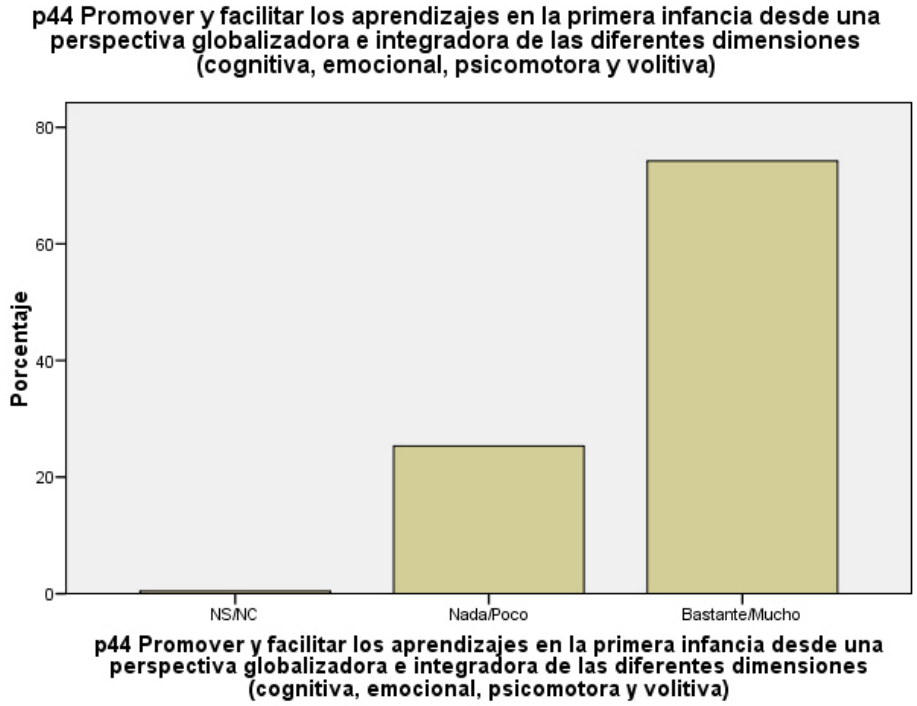


Figura 5.91. **Porcentajes dicotomizados del ítem 44 "Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)"**

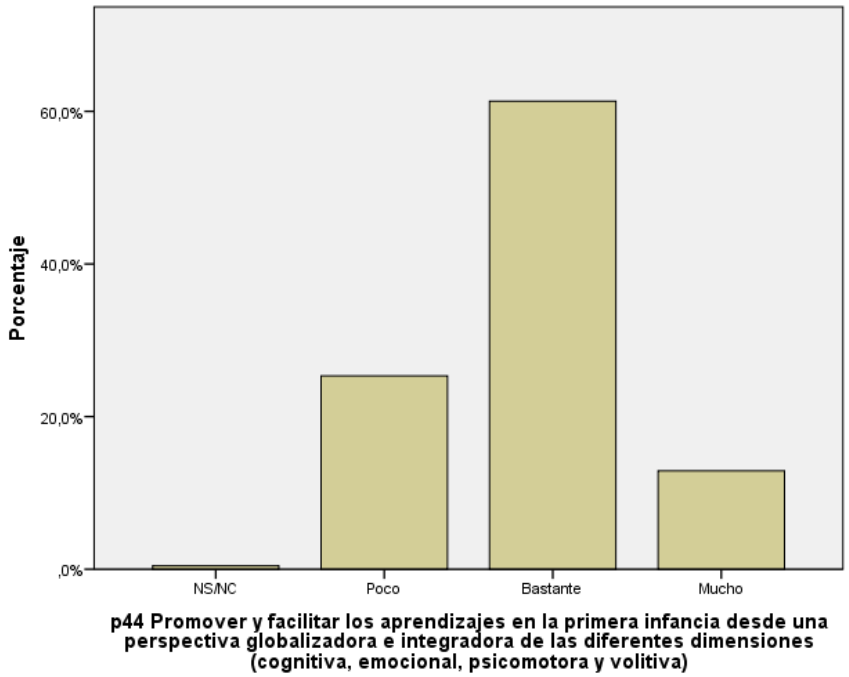


Figura 5.92. **Porcentajes del ítem 44 "Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)", según cuatro opciones de respuesta**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los futuros docentes respecto a la variable 69 ("Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico" (competencia del alumnado ligada a la potenciación del pensamiento científico y habilidades de investigación en torno a las propiedades físicas del mundo, los seres vivos, las propiedades del entorno –cambios y predicciones del mundo natural-, etc.)" mayoritariamente se sitúan en la Zona Alta (74,2%) pero sólo un 12,9% eligen la opción "mucho", mientras que el 25,8% se sitúa en la Zona Baja (25,8%), pero sólo un sujeto selecciona la opción "nada". Destaca por tanto la elección de la respuesta "bastante" (61,3%), con el mismo porcentaje que se obtiene en esta opción para la variable comentada anteriormente, siendo la DT de 0,620. La Figura 5.93 que aparece a continuación muestra los porcentajes por Zonas.

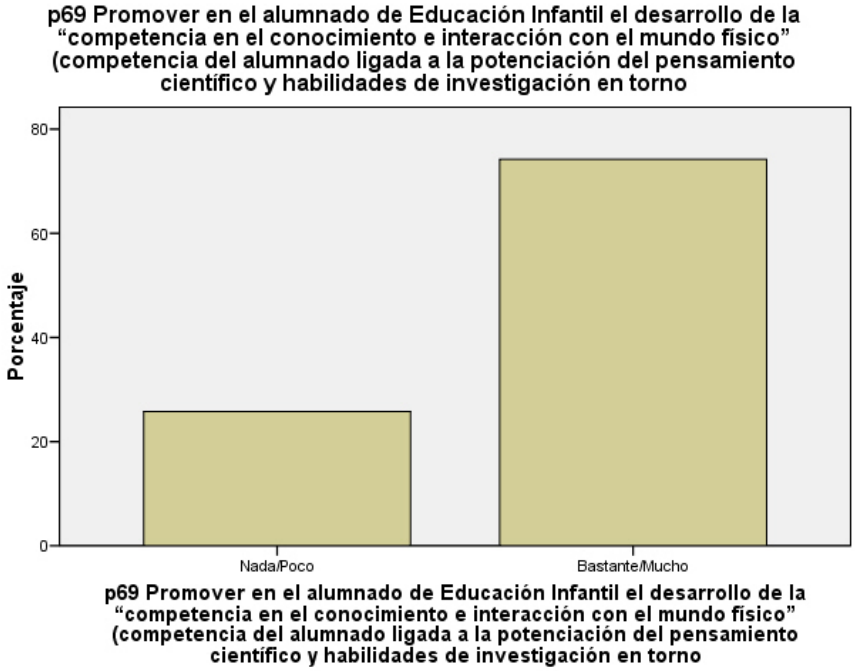


Figura 5.93. **Porcentajes dicotomizados del ítem 69 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la 'competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico' (competencia del alumnado ligada a la potenciación del pensamiento científico y habilidades de investigación en torno a las propiedades físicas del mundo, los seres vivos, las propiedades del entorno – cambios y predicciones del mundo natural -, etc."**

Los datos de la variable 73 ("Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender" -competencia del alumnado ligada a la capacidad para observar y explorar, planificar, organizar información y tareas, resolver problemas, relacionar nuevos aprendizajes y experiencias anteriores, analizar y comunicar lo observado y el proceso seguido para aprender y producir-), con una DT de

0,651 y, como hemos dicho, una Media de 2,91, refleja una situación muy semejante a la variable anterior, con un porcentaje en Zona Baja del 24,4% y en Zona Alta del 75,6 (véase la Figura 5.94), siendo únicamente reseñable un pequeño aumento en la opción "muy" pues la han elegido 36 sujetos (el 16%) frente a 29 (12,9%) en comparación con la variable 69.

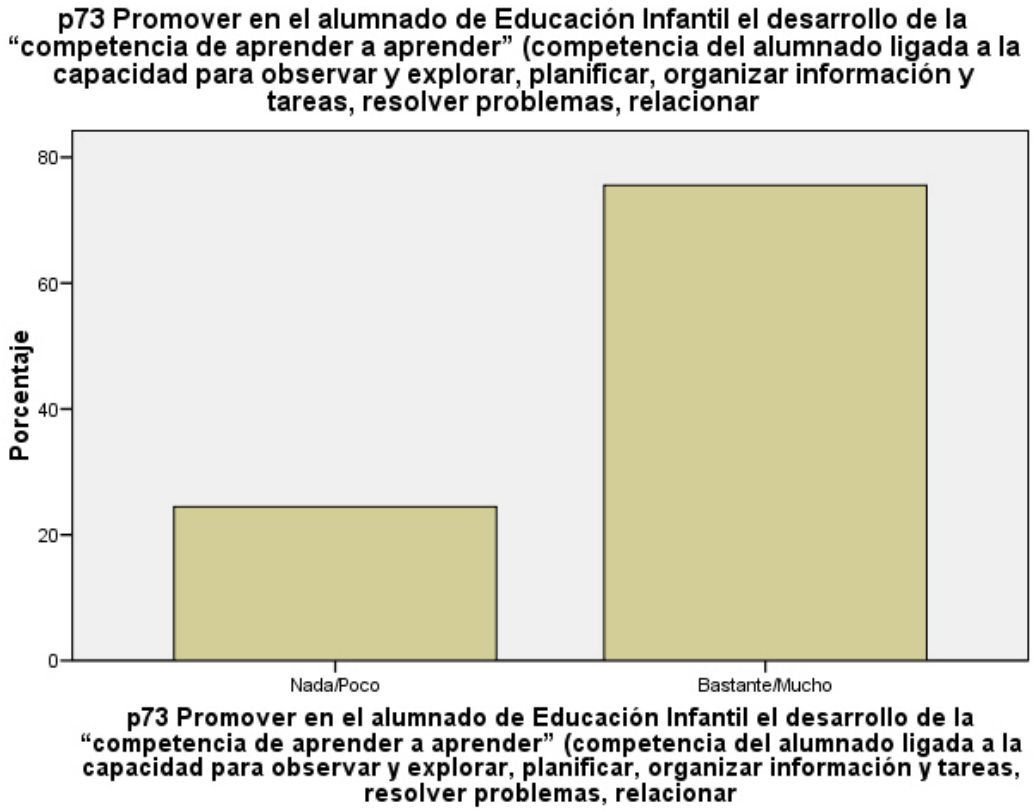


Figura 5.94. **Porcentajes dicotomizados de la variable 73 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la 'competencia de aprender a aprender' (competencia del alumnado ligada a la capacidad para observar y explorar, planificar, organizar información y tareas, resolver problemas, relacionar nuevos aprendizajes y experiencias anteriores, analizar y comunicar lo observado y el proceso seguido para aprender y producir, etc.)"**

También los datos de las variable 70 ("Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana" con recursos de las Ciencias Sociales (competencia del alumnado ligada al desarrollo de habilidades sociales y contenidos en torno a las personas, sus hábitos costumbres, creencias, a cómo se relacionan, organizan, trabajan, a cómo resuelven sus problemas, conflictos y necesidades en la actualidad y en el pasado, y de qué forma modifican y son modificadas por el entorno y al cambio y protección de dicho entorno") con Media 2,92 y DT de 0,611) y 71

(Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística" (competencia del alumnado ligada al aprecio , goce y disfrute de manifestaciones culturales y artísticas, al empleo de recursos de expresión artística para realizar creaciones artísticas, a usar el cuerpo para expresarse, a escuchar, apreciar y producir música, a disfrutar con y desarrollar dramatizaciones, a dibujar, pintar, modelar, esculpir, hacer collages") con Media de 2,94 y DT 0,656), se asemejan mucho entre sí, sobre todo si nos fijamos en que son los mismos resultados en Zona Baja (20,9%) y Zona Alta (79,1%) como se puede apreciar en las Figuras 5.95 y 5.96, con algunos sujetos de diferencia en las opciones extremas (2 sujetos frente a 4 en la opción "nada", y 32 frente a 38 en "mucho"), y muy pequeñas diferencias en las opciones "poco" (43 frente a 45 sujetos -20% frente a 19,1%-) y "bastante" (146 frente a 140, siendo los porcentajes de 31 y 38 % respectivamente).

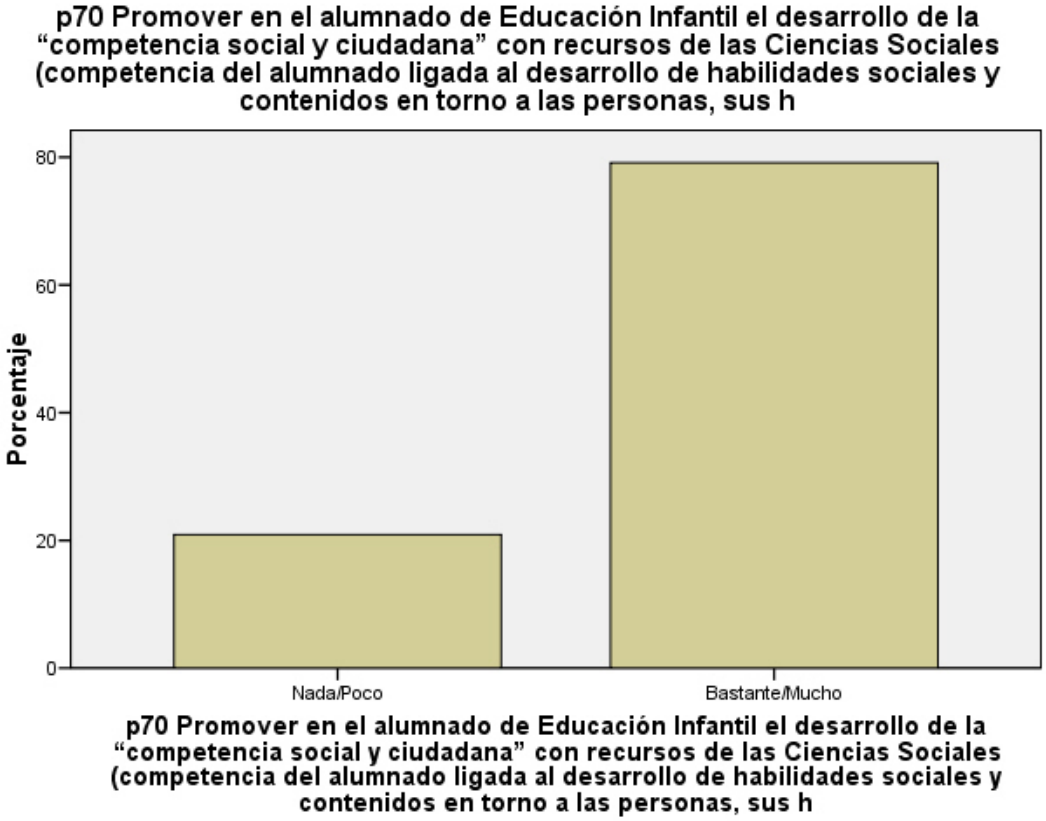


Figura 5.95. **Porcentajes dicotomizados de la variable 70 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana" con recursos de las Ciencias Sociales (competencia del alumnado ligada al desarrollo de habilidades sociales y contenidos en torno a las personas, sus hábitos costumbres, creencias, a cómo se relacionan, organizan, trabajan, a cómo resuelven sus problemas, conflictos y necesidades en la actualidad y en el pasado, y de qué forma modifican y son modificadas por el entorno y al cambio y protección de dicho entorno)"**

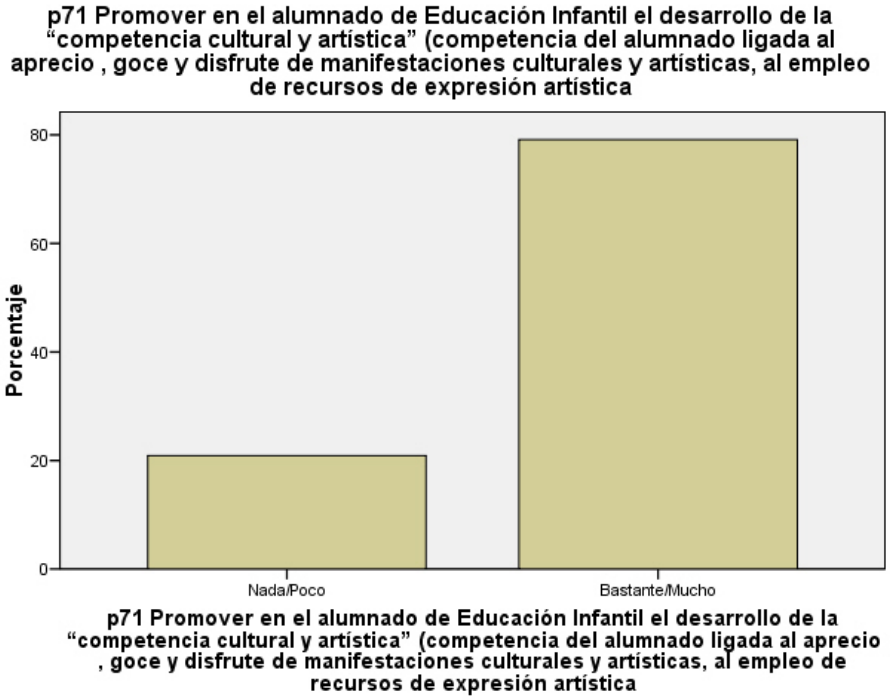


Figura 5.96. **Porcentajes dicotomizados de la variable 71 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística" (competencia del alumnado ligada al aprecio, goce y disfrute de manifestaciones culturales y artísticas, al empleo de recursos de expresión artística para realizar creaciones artísticas, a usar el cuerpo para expresarse, a escuchar, apreciar y producir música, a disfrutar con y desarrollar dramatizaciones, a dibujar, pintar y modelar, esculpir, hacer collages, etc."**

Tampoco observamos una gran distancia en relación con los datos referidos a las variables que alcanzan una Media superior a 3 (74 y 75), si bien es destacable, en relación con las anteriores de este apartado, el aumento de futuros docentes que optaron por la opción "mucho".

En la variable 74 (Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" (competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad, responsabilidad, con criterios propios"), la Media es de 3,01, con una DT de 0,651. En la Zona Baja se sitúa el 18,7% -aunque 2 sujetos optaron por la opción "nada"- y 81,3% en la Zona Alta –con 47 sujetos que optan por "mucho", es decir el 20,9%-, como puede apreciarse en las Figuras 5.97 y 5.98.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

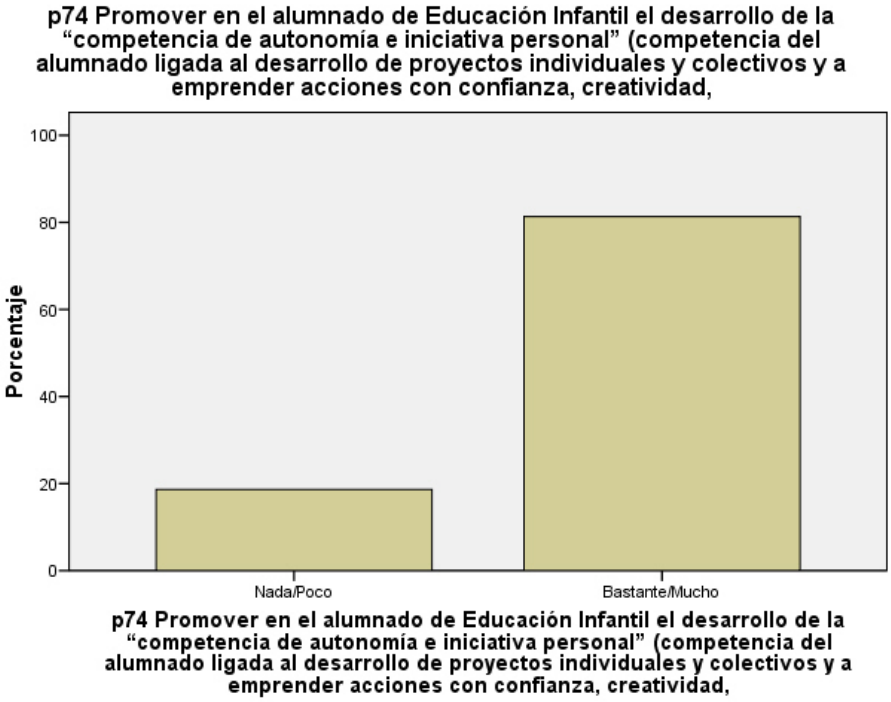


Figura 5.97. **Porcentajes dicotomizados de la variable 74 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" (competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad, responsabilidad con criterios propios)"**

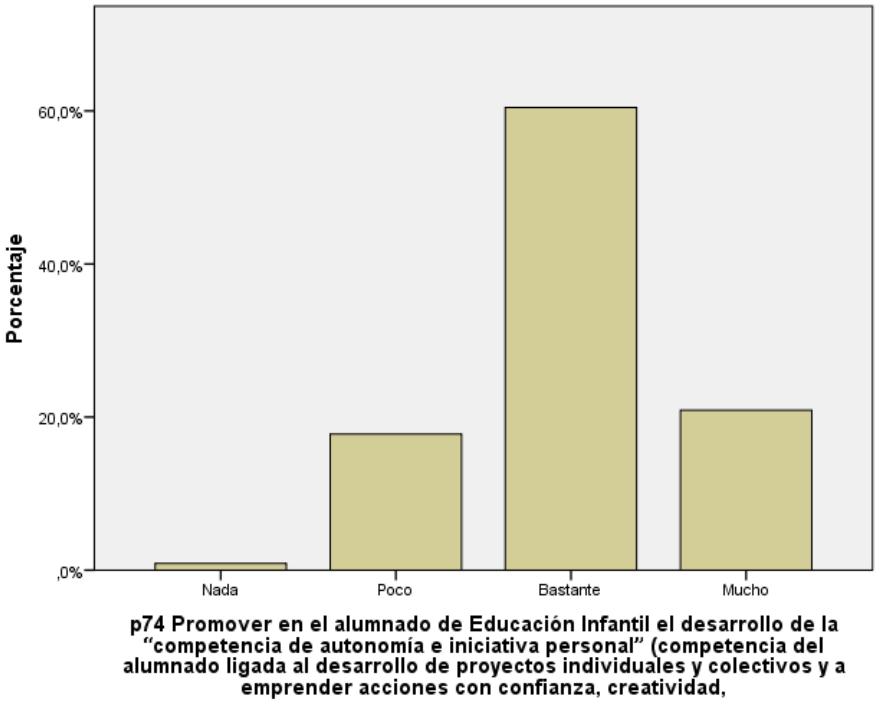


Figura 5.98. **Porcentajes de la variable 74 "Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" (competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad, responsabilidad con criterios propios)", según cuatro opciones de respuesta**

En relación con la variable 75 ("Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras"), la Media es de 3,11, con una baja DT de 0,598 –solo tres variables obtienen una DT más baja de todo este bloque de 40-. En la Zona Alta se sitúa el 88,9% (con 52 sujetos 23,1%-, que optaron por la respuesta "mucho"), y un escaso 11,1% en Zona Baja, aunque cabe observar que dos sujetos optaron por la respuesta "nada". En las Figuras 5.99 y 5.100 se reflejan estos resultados.

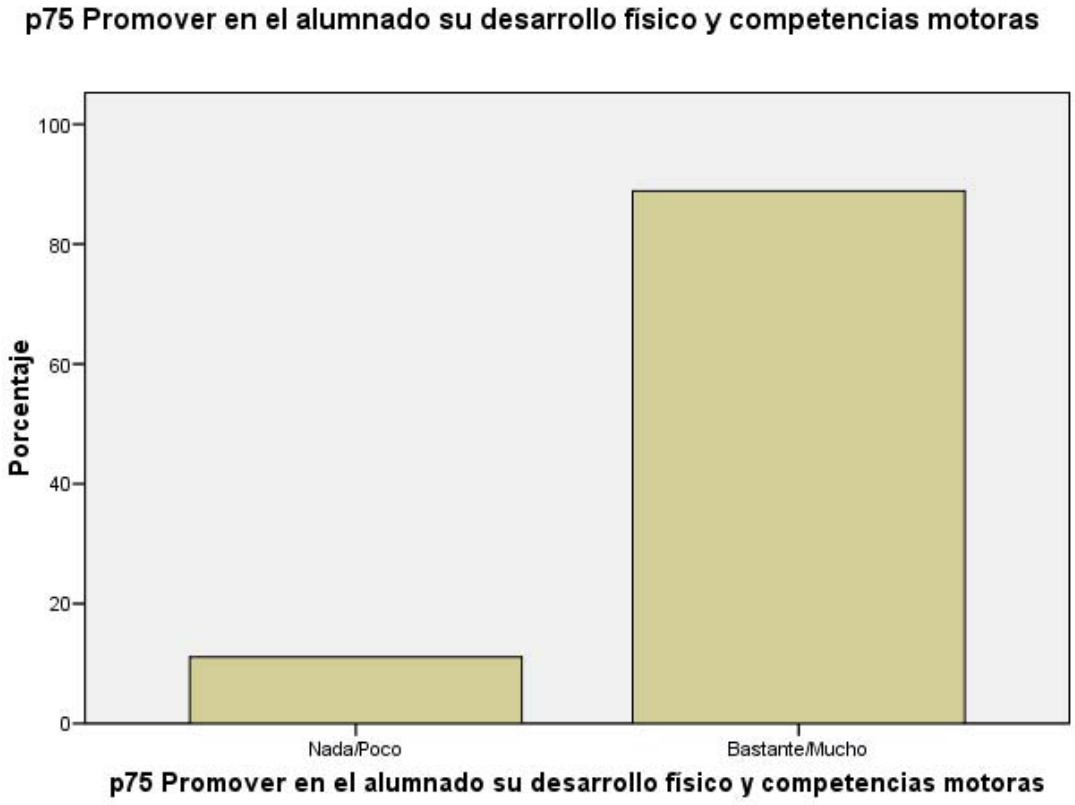


Figura 5.99. **Porcentajes dicotomizados de la variable 75 "Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

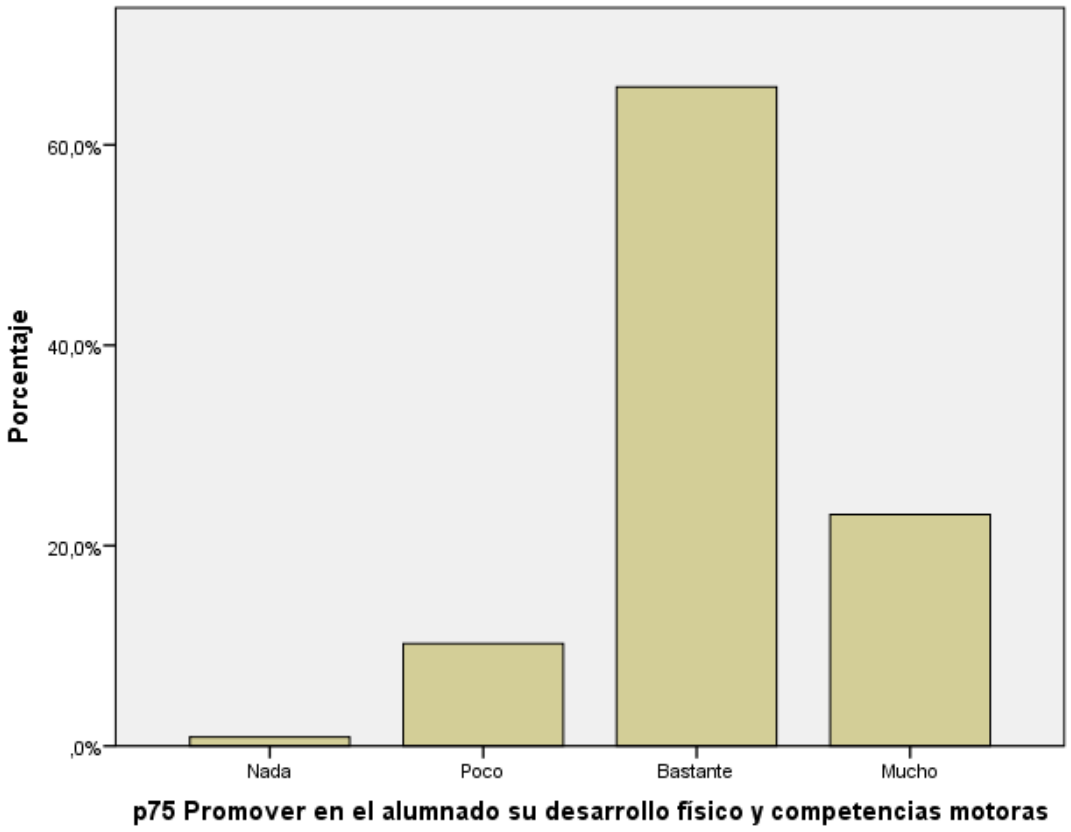


Figura 5.100. **Porcentajes de la variable 75 "Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras", según cuatro opciones de respuesta**

En definitiva, pues, nuestros futuros docentes, se declaran en mayor número más competentes para potenciar el desarrollo físico, motor y la autonomía de su alumnado, aunque en un número levemente inferior para apoyar el desarrollo de las competencias sociales, culturales y artísticas, de aprender a aprender y en relación con el estudio del mundo físico, y en menor medida para que avancen en competencia matemática y de tratamiento de la información y competencia digital. Sin embargo, es destacable que en ninguna estas competencias, sea mayor el número futuros profesores que han optado por la Zona Baja (incluso en relación con la promoción de la competencia matemática, que ha obtenido los resultados más negativos, el porcentaje es de 37,3 para esta Zona Baja, frente al 62,7 de la Zona Alta). De todas formas, y en relación sobre todo con las variables que han obtenido los peores resultados, estimamos que ha de ser interesante comparar su comportamiento según centros.

Por tanto, comparando estos datos con los referidos a la competencia lingüística, desglosada en varios ítems del cuestionario y que hemos analizado específicamente en otro apartado, la mayor preocupación viene dada por los resultados en relación con el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües y el fomento de una primera aproximación a una lengua extranjera, y aquellos relativos a la enseñanza de la lectura y la escritura, en donde nuestros futuros docentes se sitúan mayoritariamente en la Zona Baja.

5.3.5.8 Fomentar la autonomía y el bienestar en entornos seguros

Integramos en este apartado tres variables que se relacionan con el fomento de la autonomía del alumnado y en la generación de condiciones que lo propicien. Las tres con una Media superior a 3, encontrándose todas ellas entre las siete de Media más elevada de las 40 consideradas en este bloque. En concreto, la variable 54 ("Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia"), con una Media de 3,14 y una DT de 0,684; la variable 57 ("Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo"), curiosamente con la misma Media que la anterior variable y un DT algo superior (0,708), y la variable 52 ("Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado") con la tercera Media más elevada de todo el bloque (3,19), y con una DT de 0,613, la más baja de las tres variables consideradas en este apartado. Analicemos con más detalle estos datos.

La promoción de la autonomía y la singularidad enunciada en la variable 54, alcanza en la Zona Baja un escaso porcentaje de 12,9%, con dos sujetos que eligieron la opción "nada", mientras que en la Zona Alta el porcentaje es del 86,7%, con 28,9% en la opción "mucho" y 57,8% en "bastante", como puede observarse en las Figuras 5.101 y 5.102 que aparecen a continuación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

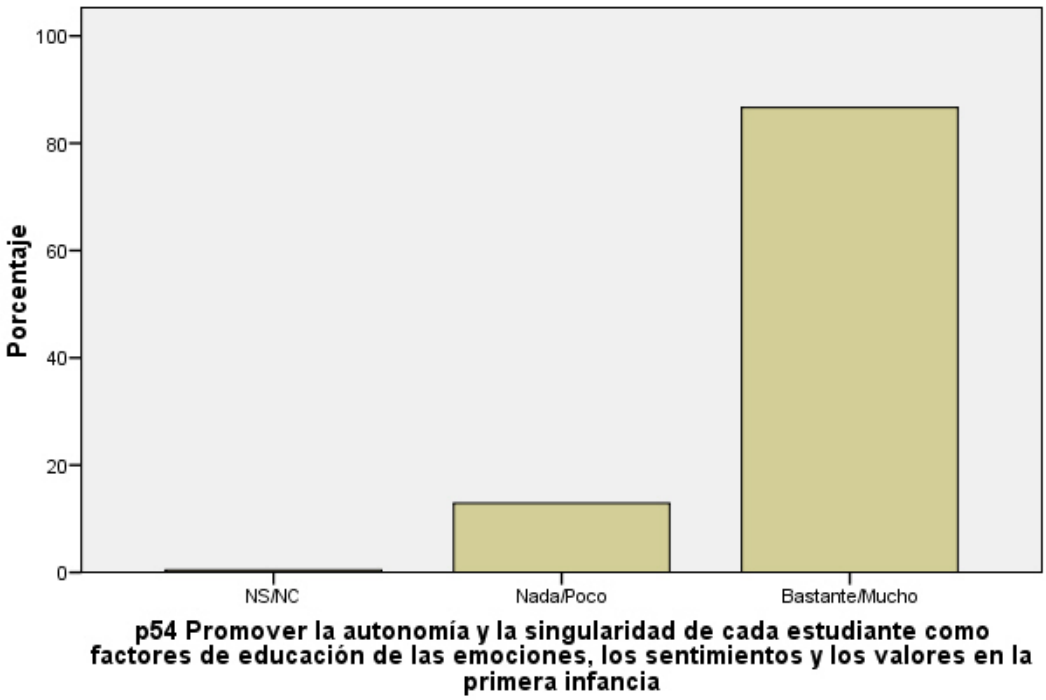


Figura 5.101. **Porcentajes dicotomizados de la variable 54 "Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia"**

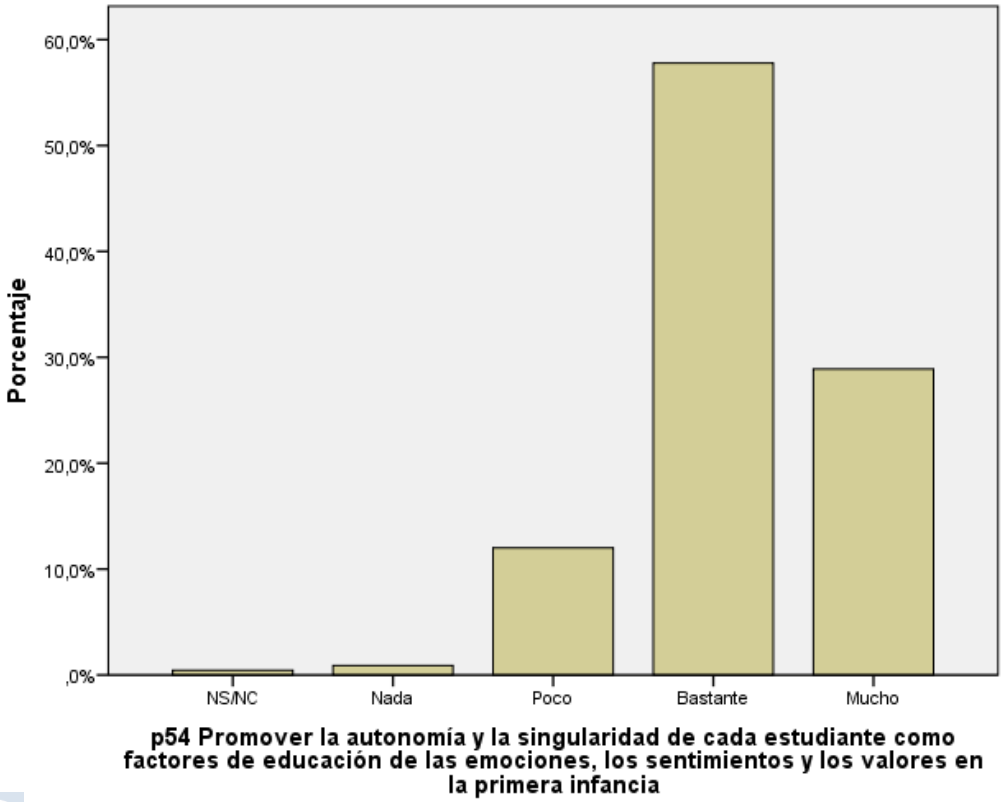


Figura 5.102. **Porcentajes dicotomizados de la variable 54 "Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia", con cuatro opciones de respuesta.**

En la variable 57, referida a generar condiciones de seguridad y bienestar, el porcentaje de futuros docentes que se sitúan en la Zona Baja es levemente inferior al de la variable anterior (10,7%), y en la Zona Alta, escasamente superior (88,9%) como se refleja en la Figura 5.103, con una distribución por opciones que se muestra en la Figura 5.104.

Los futuros profesores, por tanto, se perciben mayoritariamente bastante o muy competentes para trabajar en pro de la autonomía de los pequeños y, de esta forma, propiciar el desarrollo emocional y ético, sintiéndose en la misma medida capaces de construir un clima de bienestar y de seguridad que lo facilite tanto en los momentos de juego como de trabajo.

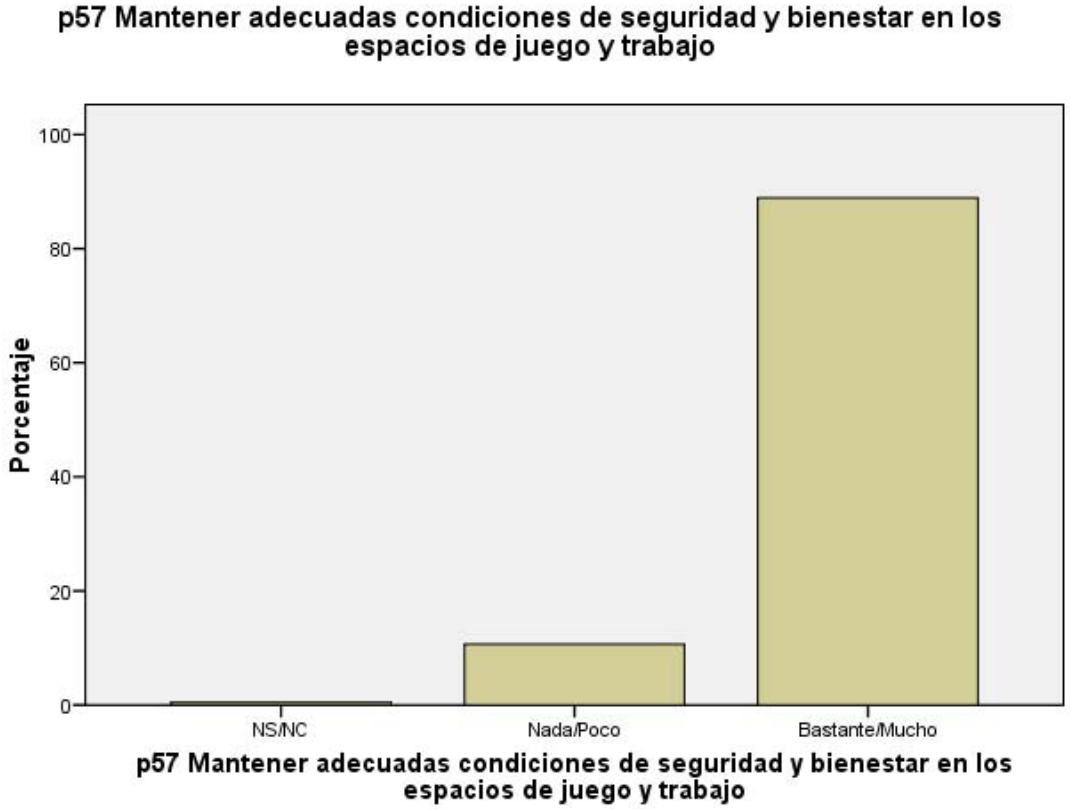


Figura 5.103. **Porcentajes dicotomizados de la variable 57 "Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

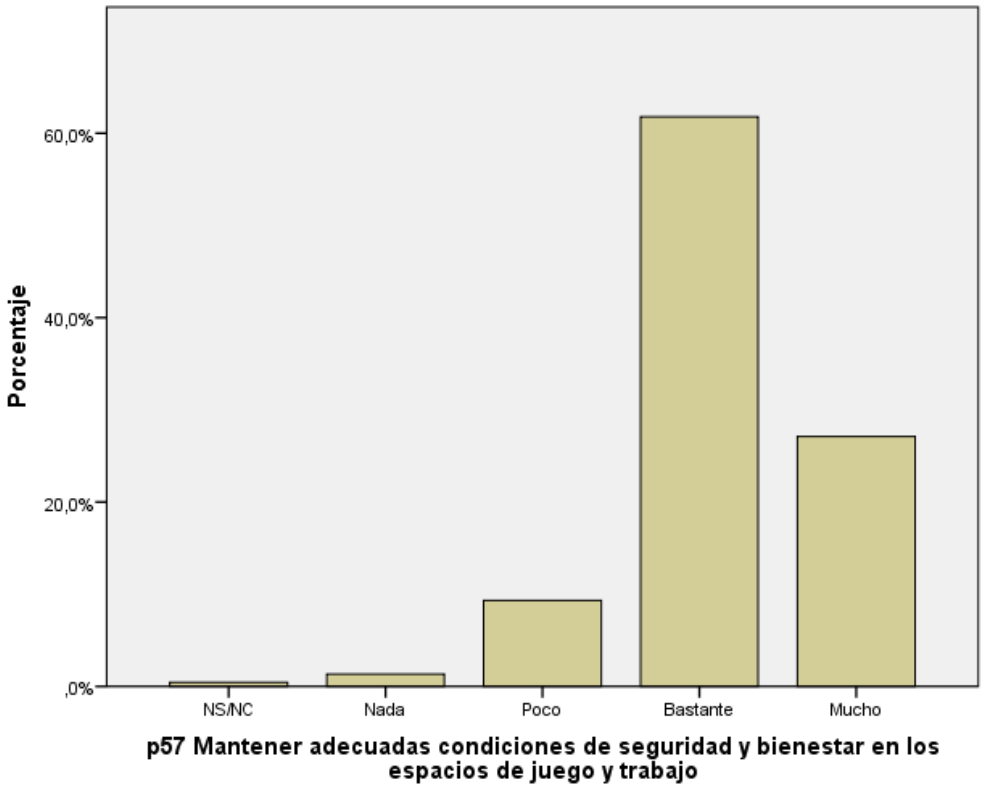


Figura 5.104. **Porcentajes de la variable 57 "Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo", según cuatro opciones de respuesta**

Para la última variable considerada en este apartado (i. 52), destaquemos el bajo porcentaje en Zona Baja (11,1 %), con ningún sujeto que haya elegido la opción "nada", y el alcanzado en la Zona Alta 88,9%, con un 29,8% que ha respondido que se percibe con" mucha" competencia, como se observa en las Figuras 5.105 y 5.106. Es decir, que si entendemos que en una buena parte del tiempo dedicado al juego de los niños, estos pueden actuar con un elevado grado de libertad y, por tanto, con una aportación sustancial para el desarrollo de su propia autonomía afrontando situaciones y problemas diversos, los futuros docentes muy mayoritariamente se consideren bien competentes para actuar adecuadamente y se supone que, igualmente, para aquellas circunstancias o momentos específicos en que puedan intervenir con mayor grado de directividad (en juegos dirigidos, por ejemplo). Los datos de la variable anterior analizada, en el ítem integraba juego y trabajo apuntan igualmente a la autopercepción mayoritariamente positiva de competencia en diferentes situaciones y momentos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

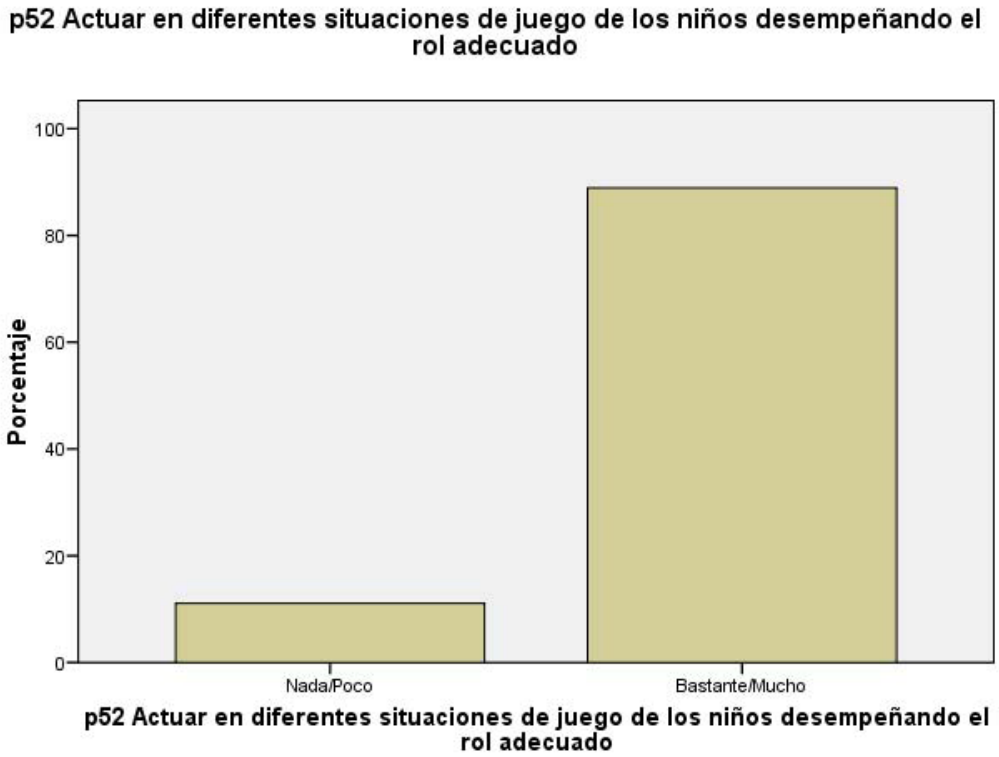


Figura 5.105. **Porcentajes dicotomizados de la variable 52 "Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado"**

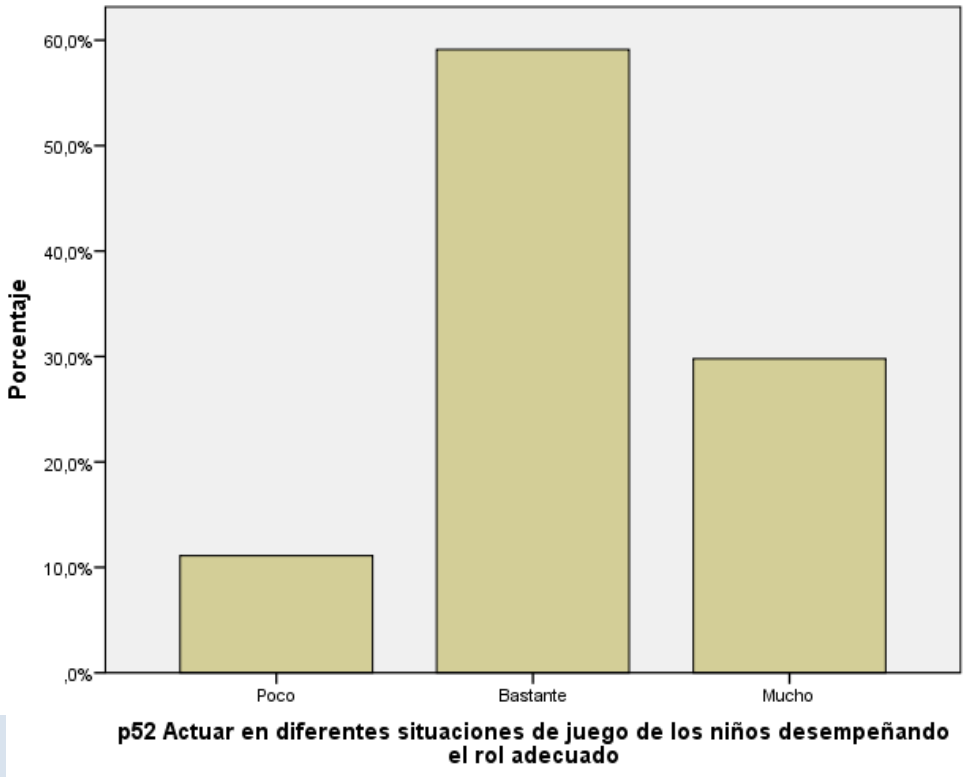


Figura 5.106. **Porcentajes de la variable 52 "Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado", según cuatro opciones de respuesta**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Entre las principales líneas conclusivas de la categoría "actuar en la fase interactiva" (subdimensión "enseñar"), se establecen las siguientes:

- En líneas generales, los futuros maestros y maestras de Educación Infantil manifiestan sentirse bastante competentes en cuestiones referidas a fomentar la autonomía y el bienestar en entornos seguros.
- Existen diferencias importantes en lo que respecta a la autopercepción de competencias circunscritas al ciclo 0-3 y 3-6. Se puede decir que, de forma mayoritaria, hay un déficit competencial en el ciclo 0-3 frente al 3-6.
- La enseñanza de la lectura y escritura es un aspecto en los que los futuros docentes todavía no se sienten lo suficientemente capacitados.
- Los estudiantes de 4º curso de magisterio afirman que son más competentes para potenciar, en general, la expresión oral de los pequeños, -en mayor medida en lengua castellana que en lengua gallega-, que para trabajar específicamente sobre los "errores" de su alumnado en la comunicación oral.
- La inmensa mayoría de los futuros profesores se sienten altamente competentes en relación con su capacidad de comunicación en el desarrollo de las diferentes tareas profesionales.
- Resulta importante que los niños aprendan a convivir con otros niños y a respetar diferencias y que, a su vez, los profesores sean capaces de gestionar comportamientos disruptivos. Sin embargo, el 59,1% de los sujetos encuestados señala no sentirse lo suficientemente competente para gestionar "comportamientos desafiantes o descontrolados" de los niños. No obstante, un 80% afirma que sería capaz de fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños.
- De entre las diversas competencias clave a desarrollar con el alumnado de infantil, la "competencia matemática" es la que ha alcanzado las puntuaciones más bajas, siendo un 37,3% de futuros docentes los que afirman no sentirse apenas competente para poder implementarla con los niños.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.6 Análisis bivariados de la categoría "Actuar en la fase interactiva" (ítems 37 a 75) perteneciente a la subdimensión "Enseñar"

Dada la elevada cantidad de variables que conforman la categoría "actuar en la fase interactiva" y que ascienden a un total de 39, resulta pertinente agruparlas, reduciéndolas a un número más manejable de componentes o factores. Así pues, a continuación, se procederá a realizar un análisis factorial de modo que se tomarán como base los componentes identificados para realizar los correspondientes análisis bivariados que se plasmarán en los siguientes subapartados.

Un paso previo al desarrollo del análisis factorial, el cual no podemos obviar, es determinar las condiciones de aplicabilidad de dicho análisis. En nuestro caso, y siguiendo las recomendaciones de Pérez López (2005, pp. 676-700) y de otros autores como de Vicente y Manera (2005), utilizaremos tres métodos mediante los cuales verificar si procede llevar a cabo el análisis factorial por componentes principales:

a) **Test de esfericidad de Bartlett** (*Tabla 5.25*). Mediante el cual detectamos la presencia de correlación entre variables, ofreciendo la probabilidad de que la matriz de correlaciones recoja valores significativos. Y en donde su "p" es inferior a los niveles críticos 0,05. Es decir, el contraste de Bartlett obtenido (*p*-valor=0,000) nos dice que no es significativa la hipótesis nula de variables iniciales incorrelacionadas, por tanto, tiene sentido aplicar el análisis factorial.

b) **La medida KMO de adecuación de la muestra** (*Tabla 5.25*). Se observa que el estadístico KMO tiene un valor de 0,894, valor muy cercano a la unidad, lo que indica una buena adecuación de nuestros datos a un modelo del análisis factorial.

c) **Matriz de correlación anti-imagen**. Según Pérez López (2005, p. 690) la matriz de correlaciones anti-imagen está formada por los coeficientes de correlación parcial entre cada par de variables cambiada de signo. Estos coeficientes deben ser bajos para que las variables compartan factores comunes. Los elementos de la diagonal son similares al estadístico KMO para cada par de variables e interesa que estén cercanos a la unidad. Tras la aplicación de los correspondientes análisis, se puede decir que la matriz obtenida ha mostrado buenos resultados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.25

Prueba KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,894
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4493,705
	Gl	741
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia

Tras comprobar que se cumplen los diversos criterios para la aplicabilidad del análisis factorial, el siguiente paso consiste en la obtención de los factores, el establecimiento del ajuste global, así como la interpretación de los mismos.

Conviene destacar en este punto que el método que se va a emplear para la obtención de los factores será el de *componentes principales*. Si observamos la *Tabla 5.26* veremos que las comunalidades iniciales son todas iguales a 1, esto se debe a que en un análisis en componentes principales se calculan tantos componentes como variables originales y, así pues, se reproduce la totalidad de la varianza (de Vicente y Manera, 2005). Debemos por tanto fijarnos en las comunalidades de la extracción, es decir las relativas a la extracción de tantos factores como autovalores mayores que 1 se encuentren (recordemos que las comunalidades iniciales valen 1 porque se ha elegido el método de componentes principales). Asimismo, como bien apuntan de Vicente y Manera (2005, p. 353) resulta necesario indicar, que la comunalidad de cada variable "*es la proporción de la varianza explicada por el conjunto de factores comunes, en consecuencia, cuanto mayor sean las comunalidades mejor será la calidad del ajuste*".

Teniendo todos estos aspectos en consideración, podemos decir que de las comunalidades obtenidas y reflejadas en la *Tabla 5.26* se extraen las siguientes conclusiones: en conjunto todas las variables están bien representadas. Destaca de entre ellas el caso de la variable "Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza" con una comunalidad de 0,799, es decir su varianza es reproducida por los factores comunes en un 79,9 por ciento; pero como indicábamos existen muchas otras variables que también han obtenido comunalidades aceptables.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.26

Comunalidades. Método de extracción: componentes principales

	Inicial	Extracción
p37 Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales	1,000	,686
p38 Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales	1,000	,624
p39 Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión	1,000	,502
p40 Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia	1,000	,658
p41 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza	1,000	,727
p42 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza	1,000	,799
p43 Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües	1,000	,563
p44 Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)	1,000	,602
p45 Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos	1,000	,678
p46 Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades	1,000	,625
p47 Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños	1,000	,653
p48 Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos	1,000	,689
p49 Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase	1,000	,641
p50 Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás	1,000	,580
p51 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo	1,000	,492
p52 Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado	1,000	,665
p53 Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)	1,000	,631
p54 Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia	1,000	,632
p55 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo	1,000	,669
p56 Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje	1,000	,764
p57 Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo	1,000	,618
p58 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años	1,000	,390
p59 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años	1,000	,491

	Inicial	Extracción
p60 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua castellana	1,000	,667
p61 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua gallega	1,000	,568
p62 Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera	1,000	,440
p63 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura	1,000	,722
p64 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura	1,000	,762
p65 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute	1,000	,688
p66 Enseñar a leer a niños de Educación Infantil	1,000	,793
p67 Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil	1,000	,793
p68 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia matemática"	1,000	,507
p69 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico"	1,000	,705
p70 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana"	1,000	,610
p71 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística"	1,000	,579
p72 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de tratamiento de la información y competencia digital"	1,000	,782
p73 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender"	1,000	,604
p74 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal"	1,000	,688
p75 Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras	1,000	,450

Fuente: Elaboración propia

Hasta ahora hemos visto los "factores comunes extraídos", pero no hemos especificado su número. Para ello hemos de fijarnos en la Tabla 5.27 denominada "varianza total explicada". En dicha tabla podemos observar cómo son nueve los factores extraídos, los cuales explican un 63,429% de la varianza total. Según factores, el factor 1 explica un 31,309% de la varianza, el factor 2 un 6,554%, el factor 3 un 5,049%, el factor 4 un 4,280%, el factor 5 un 4,004%, el factor 6 un 3,503%, el factor 7 un 3,103%, el factor 8 un 2,868%, mientras que el factor 9 un 2,760%.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.27

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12,211	31,309	31,309	12,211	31,309	31,309	4,182	10,723	10,723
2	2,556	6,554	37,863	2,556	6,554	37,863	3,790	9,718	20,441
3	1,969	5,049	42,911	1,969	5,049	42,911	3,389	8,690	29,131
4	1,669	4,280	47,191	1,669	4,280	47,191	2,661	6,823	35,954
5	1,562	4,004	51,195	1,562	4,004	51,195	2,617	6,711	42,665
6	1,366	3,503	54,698	1,366	3,503	54,698	2,224	5,702	48,367
7	1,210	3,103	57,801	1,210	3,103	57,801	2,047	5,249	53,617
8	1,118	2,868	60,669	1,118	2,868	60,669	1,952	5,005	58,621
9	1,076	2,760	63,429	1,076	2,760	63,429	1,875	4,808	63,429
10	,999	2,561	65,990						
11	,965	2,474	68,464						
12	,891	2,285	70,749						
13	,805	2,065	72,814						
14	,790	2,027	74,841						
15	,700	1,794	76,635						
16	,681	1,747	78,382						
17	,669	1,716	80,098						
18	,632	1,621	81,719						
19	,571	1,465	83,183						
20	,561	1,438	84,621						
21	,527	1,351	85,972						
22	,508	1,303	87,275						
23	,492	1,261	88,536						
24	,446	1,144	89,680						
25	,440	1,129	90,808						
26	,390	,999	91,808						
27	,377	,967	92,775						
28	,373	,957	93,732						
29	,341	,874	94,607						
30	,306	,784	95,391						
31	,282	,723	96,114						
32	,259	,665	96,778						
33	,247	,633	97,411						
34	,221	,567	97,978						
35	,213	,546	98,524						
36	,198	,508	99,032						
37	,153	,392	99,424						
38	,136	,348	99,771						
39	,089	,229	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Elaboración propia

Tras conocer el número de factores extraídos (nueve en nuestro caso) pasamos a mostrar en la Tabla 5.28 la matriz de componentes. Dicha tabla recoge las correlaciones de los factores con las variables originales. El problema que tenemos con esta matriz es que resulta compleja su interpretación. Por tanto para conseguir una interpretación de los factores más clara, rotaremos los ejes, utilizando para ello el procedimiento de rotación *Varimax* (ver Figura 5.107 y Tabla 5.29).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.28

Matriz de componentes

	Componente								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
p37 Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales	,494	,347	,004	-,119	,540	-,012	,053	-,034	-,109
p38 Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales	,293	,355	,151	-,165	,534	,236	-,091	,004	,113
p39 Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión	,462	,173	,131	-,037	,382	-,018	,275	,132	-,024
p40 Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia	,451	-,070	,378	,344	,123	,236	,230	-,156	-,199
p41 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza	,547	-,176	,411	,377	,119	-,002	,195	-,097	-,156
p42 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza	,548	-,225	,563	,301	,130	,033	,120	-,065	-,056
p43 Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües	,424	-,203	,255	,247	-,267	,037	,079	,132	,347
p44 Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)	,459	,195	-,041	,111	,350	-,182	-,235	-,141	,328
p45 Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos	,493	,106	,195	,318	,157	-,381	-,304	-,049	,142
p46 Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades	,478	-,064	,198	,113	-,119	-,426	-,348	,104	,116
p47 Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños	,559	,345	,168	-,044	-,077	-,076	-,332	,255	-,065
p48 Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos	,575	,265	,183	-,153	-,186	,002	-,129	,384	-,183

	Componente								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
p49 Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase	,572	,125	,273	,020	-,295	,185	-,103	,169	-,252
p50 Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás	,629	,257	,036	-,125	-,069	,216	-,046	,038	-,213
p51 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo	,518	,251	-,033	-,054	-,265	,133	-,018	-,262	,005
p52 Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado	,586	,339	,003	-,056	-,311	,033	,035	-,303	,116
p53 Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)	,591	,239	,087	-,322	-,223	,036	-,023	-,248	-,011
p54 Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia	,635	,291	,121	-,096	-,128	-,125	,162	-,205	,139
p55 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo	,606	,293	-,045	-,024	-,200	-,090	,173	-,183	,320
p56 Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje	,517	,138	-,138	-,055	-,045	-,489	,436	,122	-,098
p57 Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo	,577	,210	,114	-,359	-,002	-,075	-,068	,065	-,292
p58 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años	,366	-,163	,061	,292	-,281	,232	,005	,088	-,014
p59 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años	,671	,090	-,008	-,019	,029	,113	-,003	,085	,106
p60 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua castellana	,604	-,132	,001	-,181	,065	,251	,175	,292	,264
p61 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua gallega	,554	-,082	-,122	-,150	,120	,290	,050	,196	,279

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

	Componente								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
p62 Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera	,431	,018	-,127	-,014	-,062	,107	,220	,314	,274
p63 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura	,610	-,534	,023	-,217	,005	-,055	-,050	-,094	,058
p64 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura	,683	-,442	,138	-,248	-,006	-,128	,024	-,038	,031
p65 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute	,663	-,448	,025	-,174	,078	-,007	-,058	-,047	,066
p66 Enseñar a leer a niños de Educación Infantil	,637	-,512	-,012	-,291	,057	-,018	-,106	-,122	-,101
p67 Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil	,624	-,509	-,032	-,314	,038	-,093	-,097	-,120	-,105
p68 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia matemática"	,542	-,157	-,387	,002	,047	-,051	,118	,089	-,110
p69 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico"	,609	-,064	-,441	,218	,026	,211	-,187	-,045	-,078
p70 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana"	,563	-,038	-,274	,301	,112	-,069	-,250	,203	-,070
p71 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística"	,561	-,159	-,376	,241	,045	,150	-,036	-,088	-,077
p72 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de tratamiento de la información y competencia digital"	,551	,033	-,339	,154	-,053	-,409	,338	,154	-,173
p73 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender"	,651	,000	-,303	,247	-,021	,104	-,111	,012	-,063
p74 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal"	,732	,133	-,251	,216	-,089	,078	-,034	-,093	,036
p75 Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras	,483	,147	-,273	,070	,106	,061	,038	-,288	-,131

Fuente: Elaboración propia

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

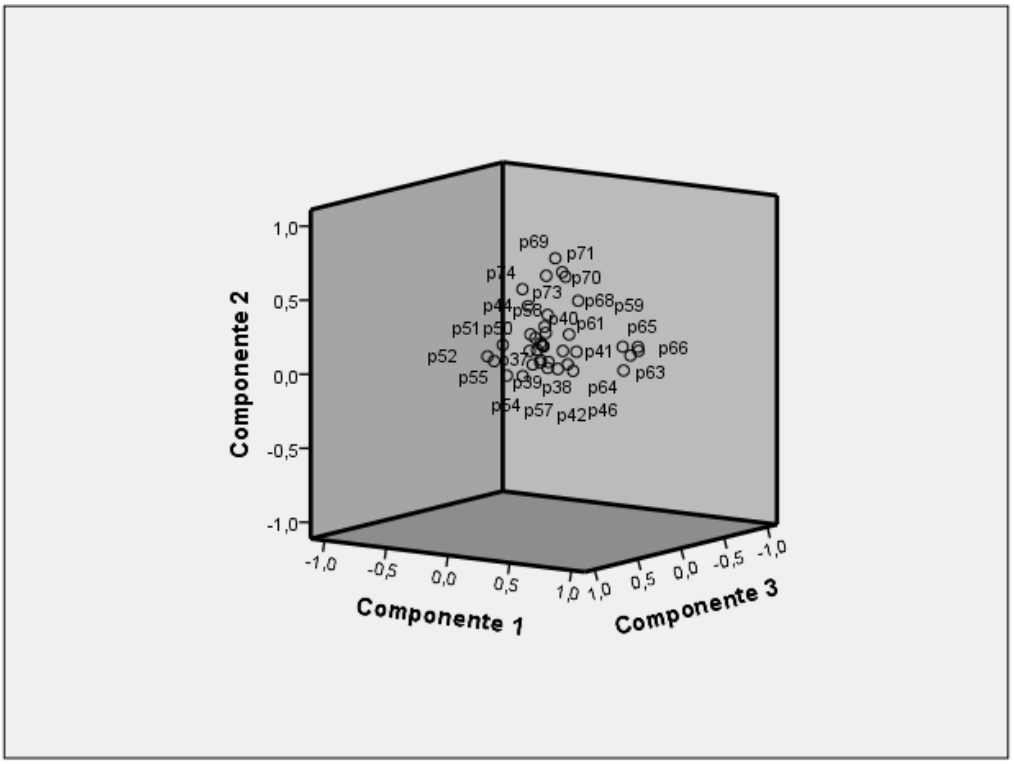


Figura 5.107. **Gráfico de componentes en espacio rotado**

Tabla 5.29

Matriz de componentes rotados

	Componente								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
p67 Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil	,839	,209	,102	,118	,078	,033	,033	,060	,096
p66 Enseñar a leer a niños de Educación Infantil	,831	,234	,098	,124	,119	,055	,058	,038	,038
p63 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura	,781	,173	,112	,031	,149	-,021	,175	,115	,053
p64 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura	,761	,078	,164	,136	,213	,029	,196	,146	,161
p65 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute	,716	,225	,110	,074	,177	,078	,221	,137	,045
p69 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico"	,199	,777	,153	,107	,043	,062	,126	,067	-,003

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Componente								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
p71 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística"	,235	,683	,124	-,008	,142	,031	,114	,026	,084
p73 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender"	,154	,661	,193	,171	,132	,048	,159	,147	,105
p70 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana"	,130	,614	-,065	,213	,070	,079	,130	,342	,146
p74 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal"	,117	,598	,415	,154	,155	,078	,196	,178	,141
p68 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia matemática"	,321	,489	,062	,073	-,007	,065	,168	-,026	,349
p75 Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras	,116	,475	,349	,003	,082	,239	-,087	-,020	,135
p52 Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado	,064	,186	,745	,191	,091	,033	,096	,109	,069
p55 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo	,066	,144	,670	,040	,065	,090	,295	,210	,224
p53 Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)	,282	,062	,647	,327	,023	,135	,036	,019	,039
p54 Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia	,146	,049	,636	,164	,171	,181	,149	,185	,242
p51 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo	,090	,246	,604	,217	,089	,025	,049	,010	-,009
p48 Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos	,099	,083	,179	,733	,075	,097	,212	,138	,155
p49 Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase	,121	,163	,252	,639	,328	-,056	,126	,031	-,009
p47 Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza,	,036	,145	,215	,629	,029	,178	,115	,376	,034

	Componente								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
cuidado y de fomento de la amistad entre los niños									
p57 Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo	,311	,060	,282	,559	,016	,288	-,043	,021	,202
p50 Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás	,142	,287	,357	,507	,148	,233	,106	-,058	,042
p42 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza	,285	,014	,070	,120	,787	,115	,108	,230	,024
p41 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza	,211	,142	,082	,084	,767	,095	,035	,166	,149
p40 Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia	,090	,168	,133	,086	,755	,157	,028	-,044	,008
p58 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años	,075	,295	,098	,174	,349	-,269	,243	,019	-,062
p37 Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales	,082	,191	,156	,167	,100	,732	-,002	,088	,191
p38 Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales	-,013	,032	,111	,136	,055	,729	,144	,076	-,178
p39 Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión	,088	,052	,070	,133	,264	,514	,214	,037	,297
p60 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de “hablar, conversar y escuchar” en lengua castellana	,348	,156	,120	,177	,118	,203	,644	-,036	,071
p62 Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera	,076	,174	,125	,107	,025	,053	,576	,019	,203
p61 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de “hablar, conversar y escuchar” en lengua gallega	,299	,270	,135	,108	,017	,246	,560	-,010	-,032
p43 Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües	,150	,033	,171	,048	,377	-,255	,474	,277	-,001
p59 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años	,216	,295	,287	,254	,153	,219	,335	,144	,080

USAL UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

	Componente								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
p45 Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos	,086	,174	,136	,102	,239	,161	-,036	,719	,096
p46 Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades	,266	,060	,103	,268	,096	-,105	,040	,658	,119
p44 Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)	,092	,238	,229	-,089	,004	,420	,102	,538	-,002
p56 Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje	,144	,081	,246	,127	,057	,093	,111	,108	,790
p72 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de tratamiento de la información y competencia digital"	,120	,383	,127	,098	,071	-,011	,096	,114	,753

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia

Una vez rotados los componentes (Tabla 5.29) se puede observar que se ha mejorado algo la solución. Ahora es necesario interpretarlos y para ello es preciso ver cómo contribuye cada variable a explicar cada factor. Una medida que nos ayuda en la interpretación es la llamada *comunalidad*, que indica qué varianza de cada variable viene recogida por la solución de factores seleccionada. Si esta es alta, querrá decir que gran parte de la varianza de cada variable está recogida en los factores seleccionados y, por ello, al emplear los factores en lugar de las variables originales, no estaremos perdiendo mucha información.

En definitiva, los factores resultantes son un total de nueve, estando configurados de la siguiente manera:

- **Primer factor: "Promoción de las competencias básicas en el alumnado".** Está formado por los siguientes ítems:
    - p67 Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

  - p66 Enseñar a leer a niños de Educación Infantil.
  - p63 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura
  - p64 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura.
  - p65 Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute.
- **Segundo factor: "Enseñanza y organización de actividades entorno a la lecto-escritura".** Está integrado por los ítems que se muestran a continuación:
  - p69 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico".
  - p71 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística".
  - p73 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender".
  - p70 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana".
  - p74 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal".
  - p68 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia matemática".
  - p75 Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras.
- **Tercer factor: "Fomento de la autonomía y bienestar en entornos seguros",** formado por los siguientes ítems:
  - p52 Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado.
  - p55 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

  - p53 Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…).
  - p54 Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
  - p51 Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo.
- **Cuarto factor: "Convivencia y resolución de conflictos",** constituido por estos ítems:
  - p48 Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos.
  - p49 Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase.
  - p47 Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños.
  - p57 Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo.
  - p50 Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
- **Quinto factor: "Desarrollo de competencias ligadas al área lingüística",** el cuál aparece conformado por los siguientes ítems que se muestran a continuación:
  - p42 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza.
  - p41 Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza.
  - p40 Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia.
  - p58 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **Sexto factor: "Capacidad de comunicación del docente",** al que pertenecen los siguientes ítems:
    - p37 Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales.
    - p38 Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales.
    - p39 Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión.
- **Séptimo factor: "Comunicación en contextos multilingües y multiculturales, aprendizaje de lenguas maternas y extranjeras",** formado por los ítems:
    - p60 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua castellana.
    - p62 Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.
    - p61 Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de "hablar, conversar y escuchar" en lengua gallega.
    - p43 Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
    - p59 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años.
- **Octavo factor: "Favorecer aprendizajes integrados, globalizadores y adaptados",** el cual se encuentra integrado por los ítems que se muestran a continuación:
    - p45 Regular en la práctica educativa espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
    - p46 Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
    - p44 Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva).
- **Noveno factor: "**constituido por dos ítems:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- p56 Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- p72 Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de tratamiento de la información y competencia digital".

5.3.6.1 Análisis de diferencias en función del sexo

Tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney, tan solo se ha constatado la existencia de diferencias estadísticamente significativas según el sexo en el "FACTOR 2. Enseñanza y organización de actividades entorno a la lecto-escritura" (p-valor=0,029). En concreto, los rangos promedio obtenidos a través de la citada prueba, revelan que son los hombres (rango promedio=148,23) frente a las mujeres (rango promedio=110,48), los que se autoperciben como más competentes para la enseñanza de la lectura y de la escritura a niños y niñas en la etapa de educación infantil.

5.3.6.2 Análisis de diferencias en función de la edad

Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis no han revelado valores significativos en base a la edad y a los diferentes factores pertenecientes a la categoría "actuar en la fase interactiva" (perteneciente a la subdimensión "enseñar".

5.3.6.3 Análisis de diferencias en función de haber cursado estudios previos al Grado de Educación Infantil

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de si los encuestados habían realizado estudios previos al Grado de Maestro/a en Educación Infantil, ya que los p-valor obtenidos mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis fueron todos superiores a 0,05.

5.3.6.4 Análisis de diferencias en función del ciclo en el que se han realizado las estancias de prácticum

El "Factor 5. Desarrollo de competencias ligadas al área lingüística", obtuvo un p-valor=0,000. Estas diferencias se hacen patentes observando los rangos promedios entre aquellos alumnos que han cursado su prácticum solo en el segundo ciclo (rango promedio=97,86) y en ambos ciclos (rango promedio=132,05), respecto a quienes solo han realizado su prácticum en el primer ciclo con niños de 0-3 años (rango

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

promedio=88,75), lo que constata que en el ciclo 0-3 el nivel competencial de los futuros maestros es mejor que en el ciclo 3-6.

5.3.6.5 Análisis de diferencias en función del centro de estudios

Los análisis estadísticos realizados mediante la prueba Kruskal-Wallis (Tablas 5.30 y 5.31) desvelan que existen diferencias significativas en variables como:

- FACTOR 1. Promoción de las competencias básicas en el alumnado (p-valor=0,000).
- FACTOR 2. Enseñanza y organización de actividades entorno a la lecto-escritura (p-valor=0,001).
- FACTOR 5. Desarrollo de competencias ligadas al área lingüística (p-valor=0,000).
- FACTOR 7. Comunicación en contextos multilingües y multiculturales, aprendizaje de lenguas maternas y extranjeras (p-valor=0,000).
- FACTOR 8. Favorecer aprendizajes integrados, globalizadores y adaptados (p-valor=0,019).
- FACTOR 9. Integrar y promover el uso de las TIC (p-valor=0,008).

Según los rangos promedio obtenidos (Tabla 5.31), son los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado los que manifiestan sentirse más competentes en las variables señaladas anteriormente frente al alumnado de las Facultades de Ciencias de la Educación de A Coruña y Santiago.

Tabla 5.30

Rangos promedio Centro de Estudios*variables de la categoría "actuar en la fase interactiva" perteneciente a la subdimensión "enseñar"

	Centro de Estudios	N	Rango promedio
FACTOR 1. Promoción de las competencias básicas en el alumnado	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	101,82
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	99,73
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	149,44
	Total	225	
FACTOR 2. Enseñanza y organización de actividades entorno a la lecto-escritura	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	103,24
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	103,27
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	141,71
	Total	225	
FACTOR 3. Fomento de la autonomía y bienestar en entornos seguros	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	109,28
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	105,47
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	130,32
	Total	225	

	Centro de Estudios	N	Rango promedio
FACTOR 4. Convivencia y resolución de conflictos	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	109,47
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	107,22
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	127,15
	Total	225	
FACTOR 5. Desarrollo de competencias ligadas al área lingüística	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	95,07
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	103,05
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	152,54
	Total	225	
FACTOR 6. Capacidad de comunicación del docente	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	106,42
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	111,22
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	124,39
	Total	225	
FACTOR 7. Comunicación en contextos multilingües y multiculturales, aprendizaje de lenguas maternas y extranjeras	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	101,64
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	103,63
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	143,17
	Total	225	
FACTOR 8. Favorecer aprendizajes integrados, globalizadores y adaptados	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	100,41
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	111,33
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	131,91
	Total	225	
FACTOR 9. Integrar y promover el uso de las TIC	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	97,00
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	114,23
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	131,45
	Total	225	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.31

Estadísticos de contraste Centro de estudios* variables de la categoría "planificar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. asintót.
FACTOR 1. Promoción de las competencias básicas en el alumnado	24,404	2	0,000*
FACTOR 2. Enseñanza y organización de actividades entorno a la lecto-escritura	15,117	2	0,001*
FACTOR 3. Fomento de la autonomía y bienestar en entornos seguros	5,699	2	0,058
FACTOR 4. Convivencia y resolución de conflictos	3,757	2	0,153
FACTOR 5. Desarrollo de competencias ligadas al área lingüística	29,343	2	0,000*
FACTOR 6. Capacidad de comunicación del docente	2,713	2	0,258
FACTOR 7. Comunicación en contextos multilingües y multiculturales, aprendizaje de lenguas maternas y extranjeras	16,789	2	0,000*
FACTOR 8. Favorecer aprendizajes integrados, globalizadores y adaptados	7,958	2	0,019*
FACTOR 9. Integrar y promover el uso de las TIC	9,567	2	0,008*
p-valor=0,05			

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.7 Análisis descriptivos de la categoría "Evaluar, investigar, mejorar" (ítems 76 a 82) perteneciente a la subdimensión "Enseñar"

El análisis de las siete variables que hemos integrado en este bloque relacionado con la evaluación, investigación y mejora permite desvelar, con bastante claridad, cómo se autoperciben los futuros docentes de este estudio en un ámbito tan trascendental para el compromiso con la innovación y el progreso permanentes del alumnado y del propio profesorado (Tabla 5.32).

Tabla 5.32

Estadísticos descriptivos de la subdimensión "comprender la enseñanza" ordenados de forma ascendente según la media

DIMENSIÓN DOCENTE												
ENSEÑAR >>>>> EVALUAR, INVESTIGAR, MEJORAR												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Identificar posibles disfunciones en el lenguaje (i.78)	0	0	8	3,6	119	52,9	88	39,1	10	4,4	2,44	,639
Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica (i.80)	1	,4	4	1,8	84	37,3	114	50,7	22	9,8	2,68	,692
Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula (i.82)	1	,4	10	4,4	81	36,0	97	43,1	36	16,0	2,70	,806
Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas (i.76)	0	0	3	1,3	59	26,2	135	60,0	28	12,4	2,84	,644
Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto (i.79)	1	,4	4	1,8	49	21,8	137	60,9	34	15,1	2,88	,685
Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica (i.81)	1	,4	3	1,3	37	16,4	140	62,2	44	19,6	2,99	,675
Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia (i.77)	0	0	3	1,3	31	13,8	153	68,0	38	16,9	3,00	,601

Fuente: Elaboración propia

Una vez más, se destaca sobre todo una competencia, por las bajas puntuaciones, ligada a la capacidad para trabajar el área lingüística con el alumnado (variable 78, con una Media de 2,44 y DT de 0,639) y en ese caso centrada en la "identificación de posibles disfunciones el lenguaje", pero también, igualmente en sentido negativo, dos competencias (variables 80 y 82, con una Media de 2,68 y DT de 0,692 la primera y de 2,70 y DT de 0,006 la segunda respectivamente) que tienen que ver con la capacidad del propio docente para evaluarse a sí mismo, y de desarrollar proyectos de innovación y mejora. En sentido contrario, con puntuaciones más positivas, de percepción de mayor competencia, sobresale sobre todo la competencia para observar contextos de aprendizaje y convivencia (variable 77, con una Media de 3, la única de este bloque que llega a esa puntuación, y DT de 0,675) y para reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar (variable 81, con una Media casi similar de 2,99 y una DT de 0,675). En un punto intermedio, dos competencias; de evaluación del aprendizaje del alumnado (variable 76, con una Media de 2,84 y DT de 0,644) y la relativa al análisis de datos (variable 79, con una Media de 2,88, levemente superior a la anterior y DT de 0,685).

5.3.7.1 El ámbito lingüístico como laguna formativa destacada por los futuros docentes y la evaluación del alumnado

De las siete variables analizadas, únicamente en una, la 78 ("Identificar posibles disfunciones en el lenguaje"), se alcanza en Zona Baja un porcentaje superior al obtenido en la Zona Alta (56,45% frente a 43,6%) como se puede apreciar en el Figura 5.108. Además, 8 sujetos (el 3,6%) han escogido la opción "nada", y sólo 10 sujetos (el 4,4%), se consideran muy competentes, mientras que el 52,9% (119 sujetos) se autoperciben como "poco" competentes y el 39,1 % (88 sujetos), se autovaloran como "bastante competentes", como queda reflejado en la Figura 5.109.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

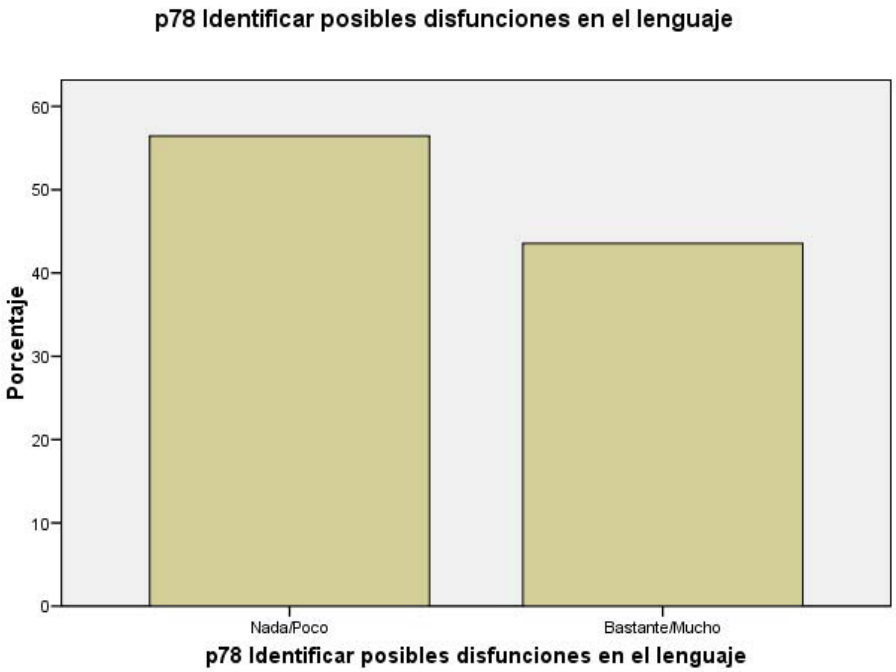


Figura 5.108. **Porcentajes dicotomizados del ítem 78: "Identificar posibles disfunciones en el lenguaje"**

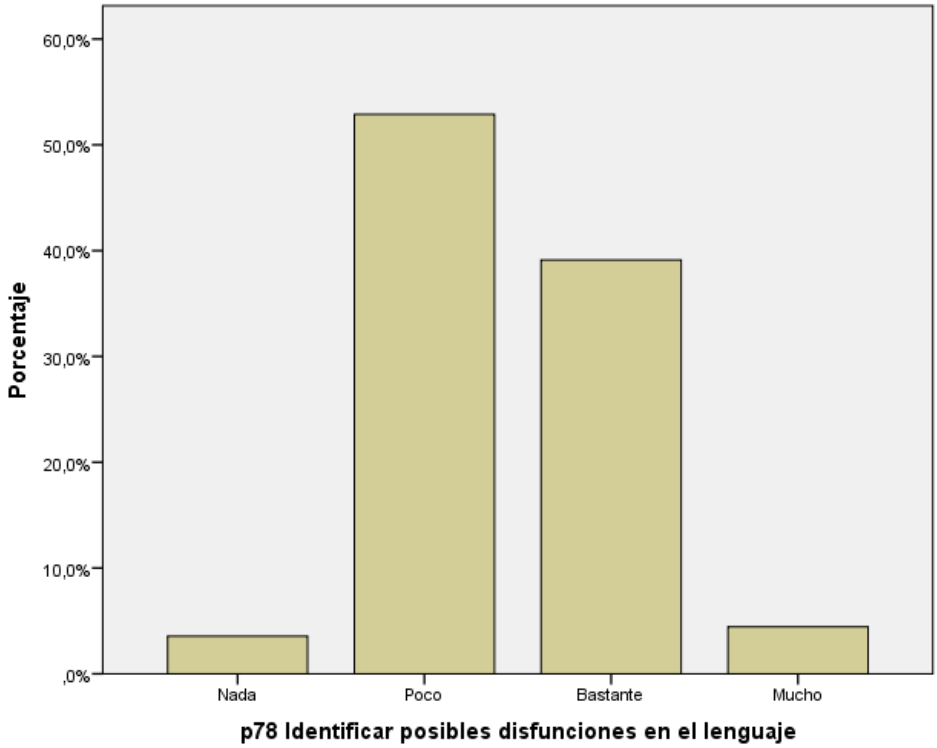


Figura 5.109. **Porcentajes del ítem 78: "Identificar posibles disfunciones en el lenguaje", según cuatro opciones de respuesta**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En relación con estos datos, no podemos olvidar que los mismos futuros docentes de este estudio, se han considerado mayoritariamente "poco" o "nada" competentes en relación con competencias como enseñar a leer o escribir, abordar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües, o fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera; o también con porcentajes elevados en la Zona Baja en otras como "actuar adecuadamente en relación con errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza" (variables 66, 67 43, 62 y 42 respectivamente). Si también la mayoría de estos profesores y profesoras de Educación Infantil se autoperciben como "poco" o "nada" competentes para "identificar posibles disfunciones en el lenguaje", nos surge una preocupación teniendo en cuenta, además, la relevancia del ámbito lingüístico en el aprendizaje y desarrollo de toda persona, y el propio peso que en el ámbito escolar se le adjudica para el progreso académico. Lud Wittgenstein, en una expresión que conservamos en la memoria, pero no la fuente exacta para referencia bibliográfica, llegó a afirmar que, para cada persona, los límites de su lenguaje marcan los límites de su mundo. En relación con la Educación Infantil, Zabalza (1987a), apunta que "junto con el movimiento-acción es el lenguaje el principal campo de aprendizajes infantiles" (p. 11) pero, además, si pensamos en el Ciclo 3-6, para el que mayoritariamente estos futuros docentes se sienten mucho más competentes, el área lingüística aún cobra mayor peso, si cabe. Como comenta el mismo Zabalza (1987a), acción y lenguaje se apoyan y complementan en la carrera hacia el desarrollo, si bien "el movimiento y la acción son lo primero. Cada niño va creando a través la acción las bases para la conquista del lenguaje. Después el lenguaje crea a su vez las condiciones para que la acción se diversifique y perfeccione. A lo largo de la etapa infantil, una vez alcanzado el lenguaje, ése siempre está en relación con la acción del niño; bien la acompaña (fase del lenguaje egocéntrico), bien la clarifica (fase de las preguntas), bien la antecede y planifica (el niño sigue un mandato o guía, o bien expresa qué pretende hacer). Al final del período el lenguaje puede incluso sustituir a la acción o prescindir de ella en el conocimiento de las cosas (fase simbólica)" (p. 11).

Procede reflexionar sobre estos datos y considerar conclusiones como las recogidas en el Informe McKinsey generado por Barber y Mourshed (2008), en el que se afirma que una elevada competencia de los docentes tiene una influencia importante en el desarrollo de las competencias del alumnado, mayor que otras variables (como la inversión en educación, la cultura del lugar, la ratio profesor-alumno o la autonomía de

los docentes). Desde las instancias formativas consideramos que han de tenerse muy en cuenta los resultados que hemos expuesto a efectos de trabajar competencias como las citadas, y más si cabe, teniendo en cuenta los datos en relación, por ejemplo, con la comprensión lectora que no desvelan un panorama halagüeño en nuestro país, y otros elementos que invitan a la reflexión y que estimamos tienen relación con el nivel de comprensión –entre ellos el bajo porcentaje de población española que lee libros habitualmente-. En la escuela, el esfuerzo en relación con el alumnado ha de ir mucho más allá de la adquisición de las letras haciendo hincapié en los sentidos que son capaces de producir y, por supuesto, tomando clara conciencia de que esa escuela ha de contar con unos docentes entusiasmados con la palabra, con la lectura y otras muchas actividades de carácter lingüístico (historias, juegos con las palabras, poemas), consideradas como actividades placenteras y enriquecedoras y que potencian el conocimiento, la imaginación y la interpretación crítica de la realidad, unos educadores conscientes de la relevancia del lenguaje escrito y oral, también de las posibles disfunciones sabiendo cómo detectarlas y trabajarlas, y de cómo, en definitiva, acompañar a su alumnado para que se conviertan en sujetos activos y reflexivos, con un buen bagaje de recursos verbales.

Nuestra preocupación parte de la relevancia de considerar supuestos como el que defiende Juan José Millás (2016): "la realidad (…) está hecha de palabras, de modo que quien domina las palabras domina la realidad (…) Las palabras son generadoras de realidad. Y la ausencia de palabras también" (p. 26). Y en esta línea de pensamiento, subrayamos la importancia de que en las instituciones escolares trabajemos denodadamente para que las palabras (sean escuchadas, escritas, leídas, pronunciadas, cantadas…) tengan sentido, para lo que se requiere que sean adecuadamente contextualizadas. Ello invita a potenciar una Educación Infantil enfocada, como ha señalado Kroeff (2012), a "dar significado al mundo que rodea al niño. Significa comprender al pequeño como un sujeto aprendiz en un mundo lleno de posibilidades", reflexionando sobre los registros que queremos queden inscritos en nuestros pequeños (p. 103). También saber identificar problemas, dificultades, avances y retrocesos en relación con el lenguaje en diferentes circunstancias y actividades (juegos, lecturas, dramatizaciones, diálogos, debates, canciones, escucha de cuentos e historias, momentos de escritura…).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si bien estos futuros profesores y profesoras se sienten, en su mayoría escasamente competentes en "identificar posibles disfunciones en el lenguaje", cuando

preguntamos globalmente sobre su capacidad de observación sistemática "de contextos de aprendizaje y convivencia", la respuesta es bien diferente, pues en la variable 77, referida a este aspecto, en la Zona Alta (84,9%) el porcentaje es muy superior al de la obtenido para la Zona Baja (15,1%) como se observa en Figura 5.110, con un 16,9% en la opción de muy competente, un 68% en "bastante", frente al 13,8% en la opción "poco" y un 1,3% (3 sujetos) en "nada" (Figura 5.111). Es esta variable, como ya comentamos, la que alcanza la Media más alta (3) y la DT más baja de todo el bloque (0, 601).

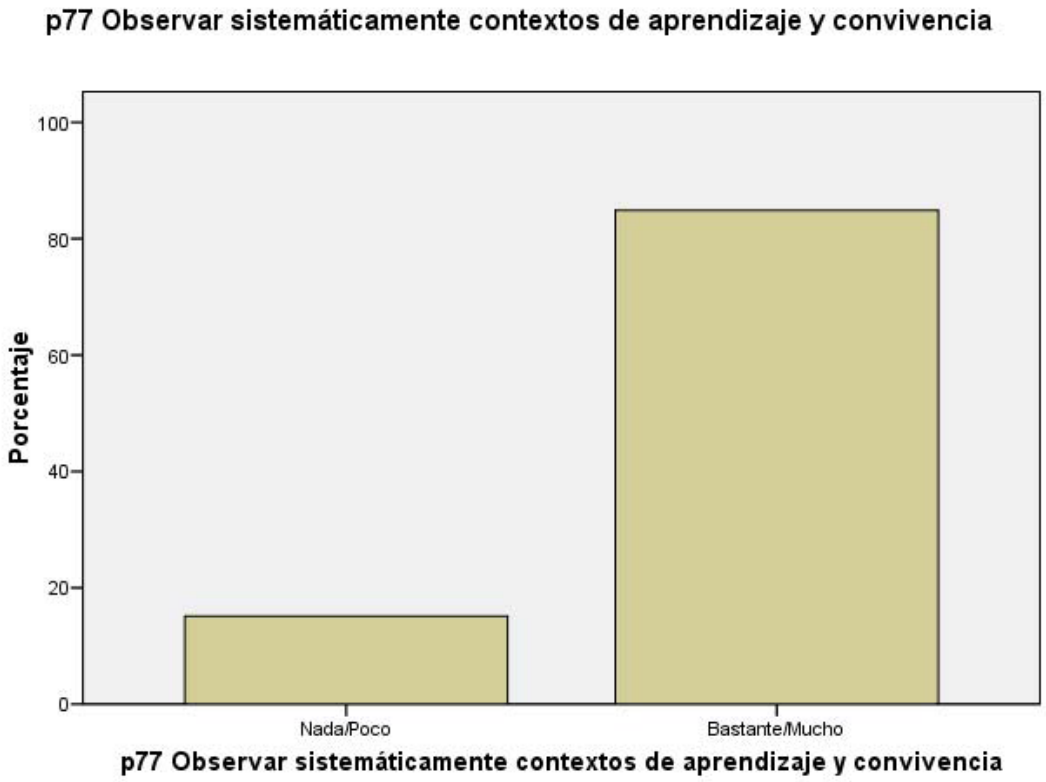


Figura 5.110. **Porcentajes dicotomizados del ítem 77: "Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

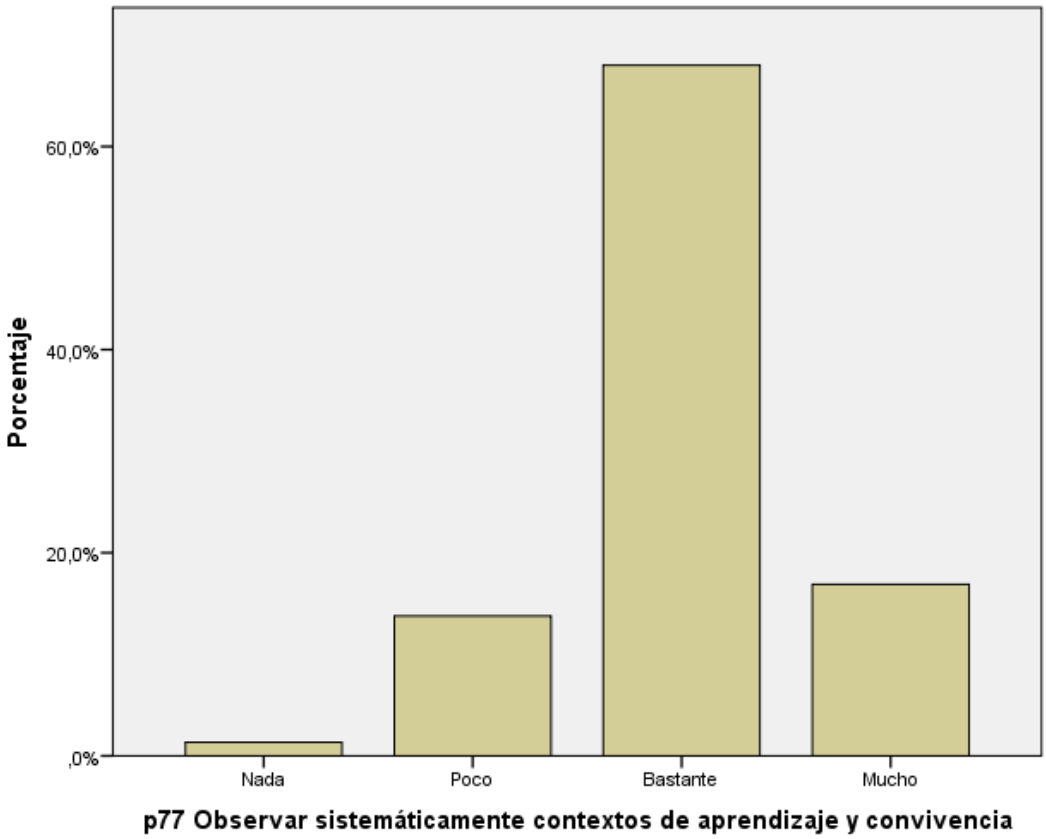


Figura 5.111. **Porcentajes del ítem 77: "Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia", según cuatro opciones de respuesta**

El análisis de los datos de la variable 79 ("Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto") tampoco nos conduce a gran preocupación en base al nivel de autocompetencia que se percibe, pues se alcanza en Zona Baja un porcentaje de 23,6% (a un 21,8%"la respuesta "poco") frente al 76% en Zona Alta como se observa en la Figura 5.112, con un 60% de futuros docentes que eligieron la opción "bastante" y un 12,4% la opción "mucho" (Figura 5.113).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

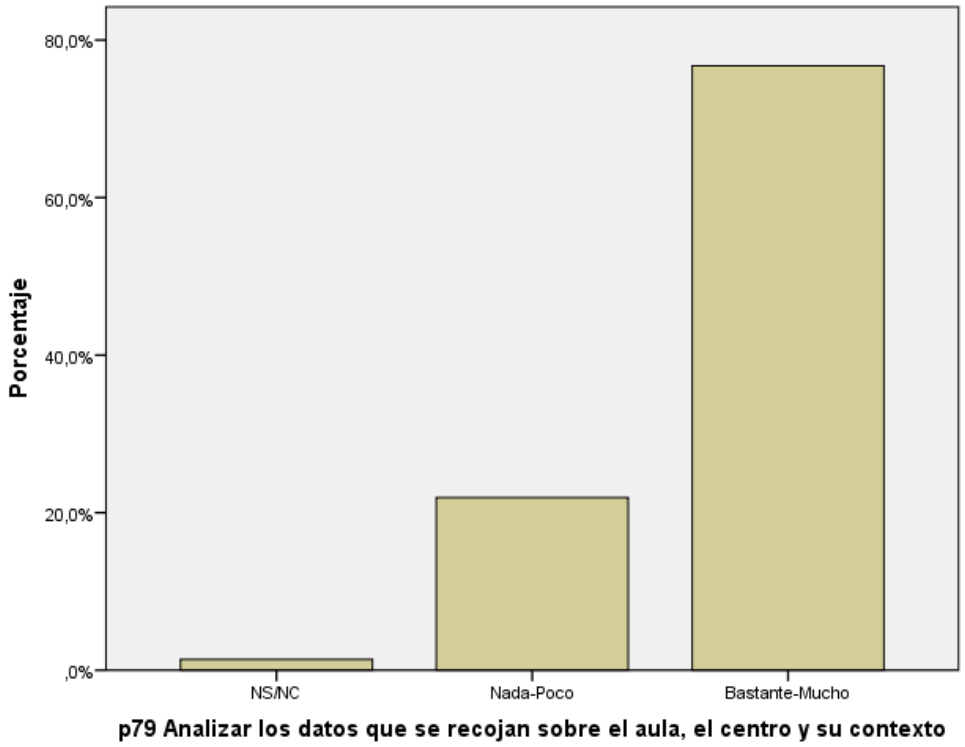


Figura 5.112. **Porcentajes dicotomizados del ítem 79: "Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto"**

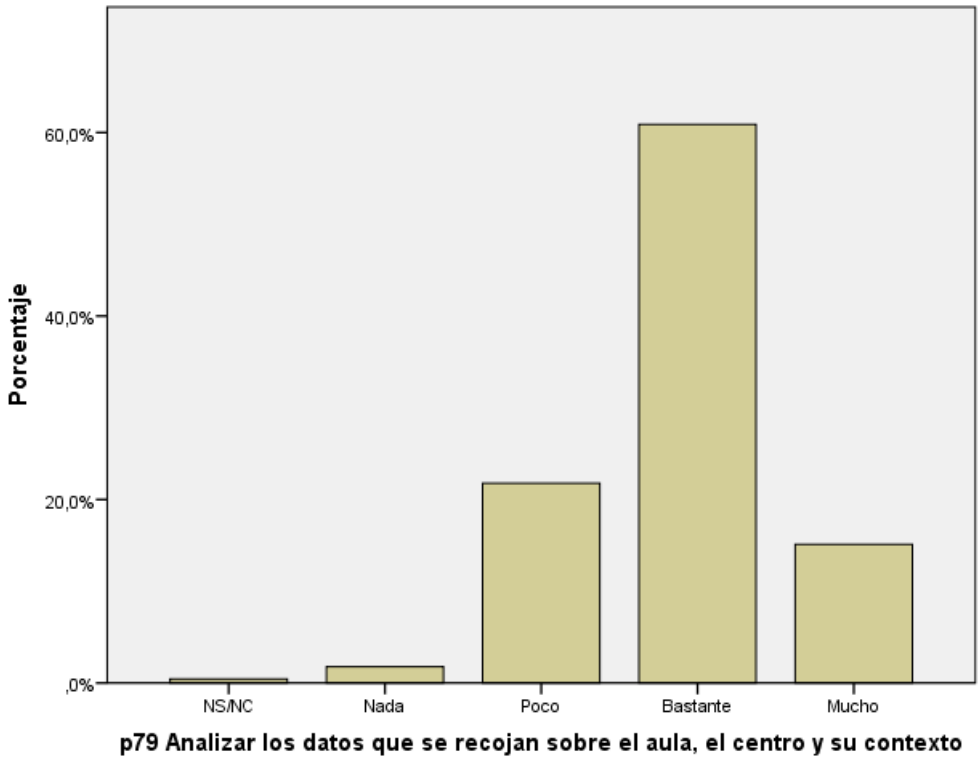


Figura 5.113. **Porcentajes del ítem 79: "Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto", según cuatro opciones de respuesta**

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Respecto a los resultados de la variable 76, que pregunta en general sobre la competencia de evaluación del alumnado ("Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas"), y con una Media de 2,84 y DT de 0,644 como hemos apuntado, se alcanzan porcentajes en Zona Baja de 27,6% y de Zona Alta de 72,4% como se observa en la Figura 5.114

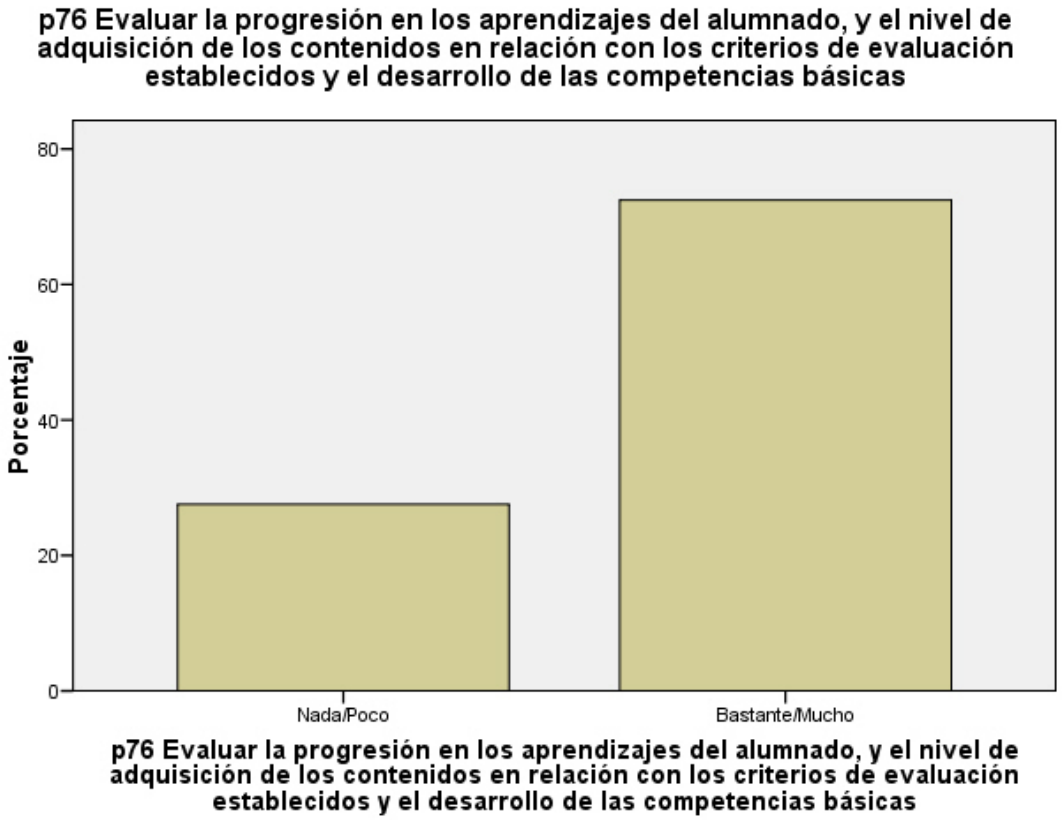


Figura 5.114. **Porcentajes dicotomizados del ítem 76: "Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas"**

Pero, si bien la Media es muy cercana a la obtenida para la variable anterior, destacamos la diferencia del porcentaje de alumnos que optaron por la respuesta "poco" competente, pues para esta variable 76 optaron por ella el 26,2% frente al 13,8% de la variable 77. La Figura 5.115 de las cuatro opciones reflejan las diferencias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

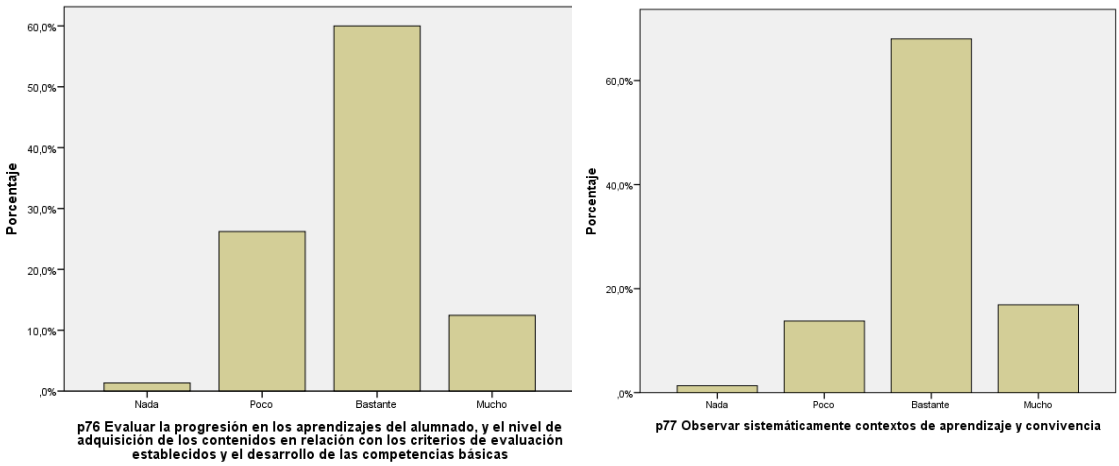


Figura 5.115. **Comparativa de porcentajes entre las variables 76: "Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas" y 77 "Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia", según cuatro opciones de respuesta**

En definitiva, estos futuros docentes, mayoritariamente se manifiestan bastante o muy competentes para observar sistemáticamente el aprendizaje del alumnado, analizar los datos que se recojan y, en general, evaluar la progresión de los pequeños pero, cuando preguntamos sobre cuestiones específicas del área lingüística, como "identificar posibles disfunciones de lenguaje", se manifiestan mayoritariamente como "poco" o "nada" competentes, evidenciando, desde su perspectiva esta laguna competencial. Nos preguntamos si, como hemos hecho con un aspecto concreto referido al ámbito lingüístico, hubiésemos preguntado sobre la identificación de problemas en relación con otras áreas. Estamos de acuerdo con Tonda y Medina (2013) en la relevancia de prestar mucha atención en la formación del profesorado a la "competencia evaluadora" para mejorar la calidad educativa. Aprender a evaluar las "competencias básicas" del alumnado, con todas las implicaciones que ello conlleva, constituye una exigencia para que una reforma curricular que apueste por el desarrollo de las mismas se haga realidad en las aulas en todas las etapas de la enseñanza.

5.3.7.2 Reflexión sobre la práctica y déficits de competencia en la autoevaluación como docentes y desarrollo de proyectos de innovación

Al relacionar los resultados obtenidos en tres variables que abordan la reflexión sobre las prácticas de aula, la evaluación de las propias competencias docentes y el desarrollo de proyectos de innovación y mejora se revela una paradoja que nos llama la atención.

USC DE COMPOSTELA

No deja de causarnos satisfacción que en la variable 81 ("Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica"), considerando un perfil de profesor reflexivo al que se adhieren los diseños curriculares de formación de maestros y maestras de Educación Infantil, se alcance una Media de 2,99 (con una DT de 0,675), la segunda más alta de este bloque a sólo una centésima de la primera, optando por la Zona Baja un 17,8% (con un 16,4 % que se inclinan por la opción "poco" y un 1,3% por la respuesta "nada"), frente a un 81,8 % de los futuros profesores que eligen la Zona Alta (con un 62,2% que seleccionan la opción "bastante" y un 19,6% que optan por la respuesta "mucho") como puede apreciarse en los Figuras 5.116 y 5.117.

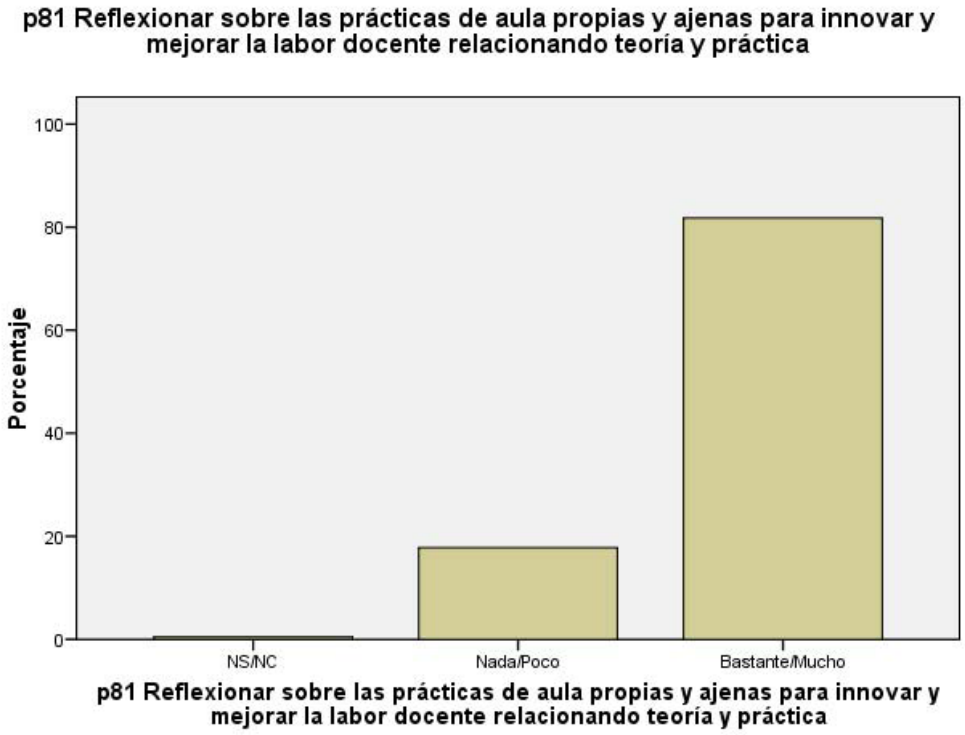


Figura 5.116. **Porcentajes dicotomizados del ítem 81: "Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docene relacionando teoría y práctica"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

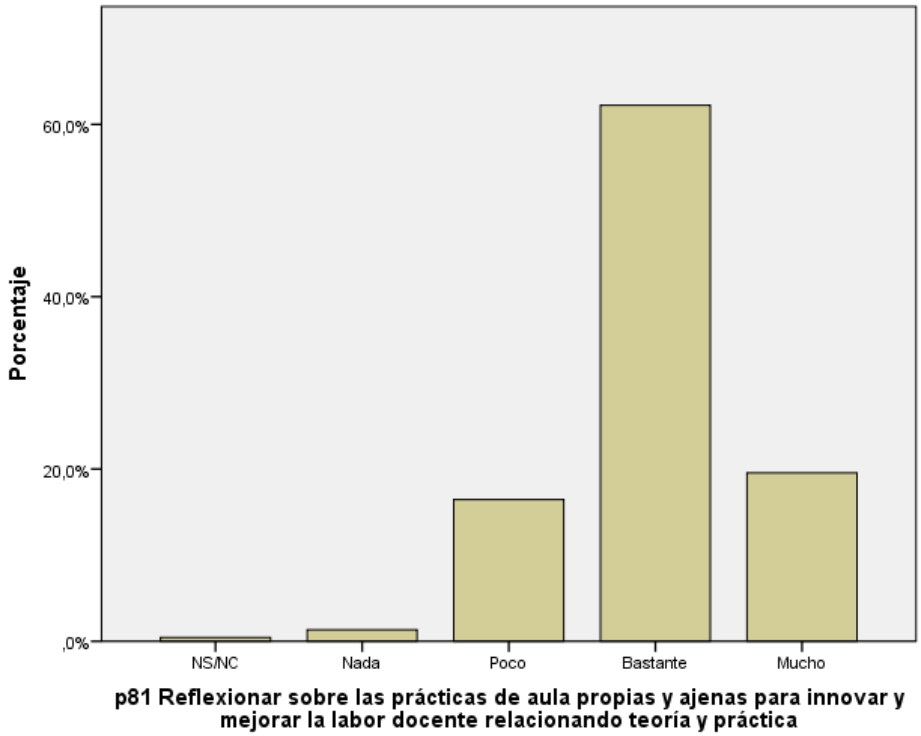


Figura 5.117. **Porcentajes del ítem 81: "Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica", según cuatro opciones de respuesta**

Sin embargo, resultan mucho menos alentadores los datos en relación con la variable 80 ("Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica"), con una Media de 2,68 y DT de 0,692, y la variable 82 ("Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula), con una Media levemente superior a la anterior (2,70) y con la DT más elevada de este bloque (0,806). Para ambas el porcentaje en la Zona Baja nos resulta llamativo -en torno al 40%-, con un 39,1% para la primera y 40,4 % para la segunda. Las mayores diferencias se establecen en las posicione extremas de la escala: el 9,8% de los futuros estudiantes eligen la opción "mucho" en la primera competencia citada frente al 19,6% de la segunda; pero para la primera variable el 37,3% elige la opción "poco" frente al 16,4% en la segunda variable. Las Figuras 5.118 y 5.119 y las Figuras 5.120 y 5.121 con los porcentajes en las cuatro opciones son reflejo de estos datos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

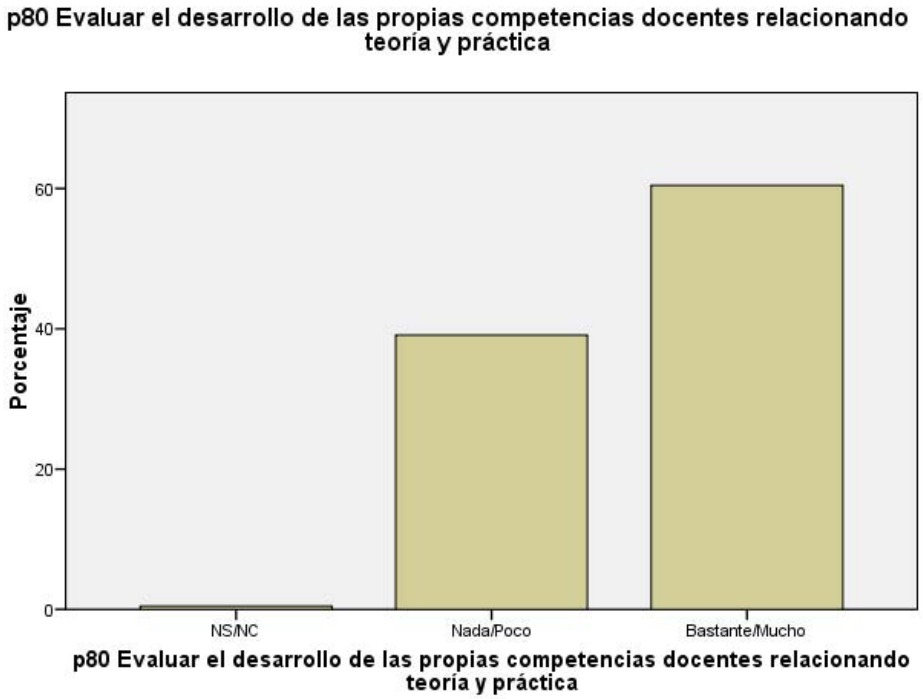


Figura 5.118. **Porcentajes dicotomizados del ítem 80: "Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica"**

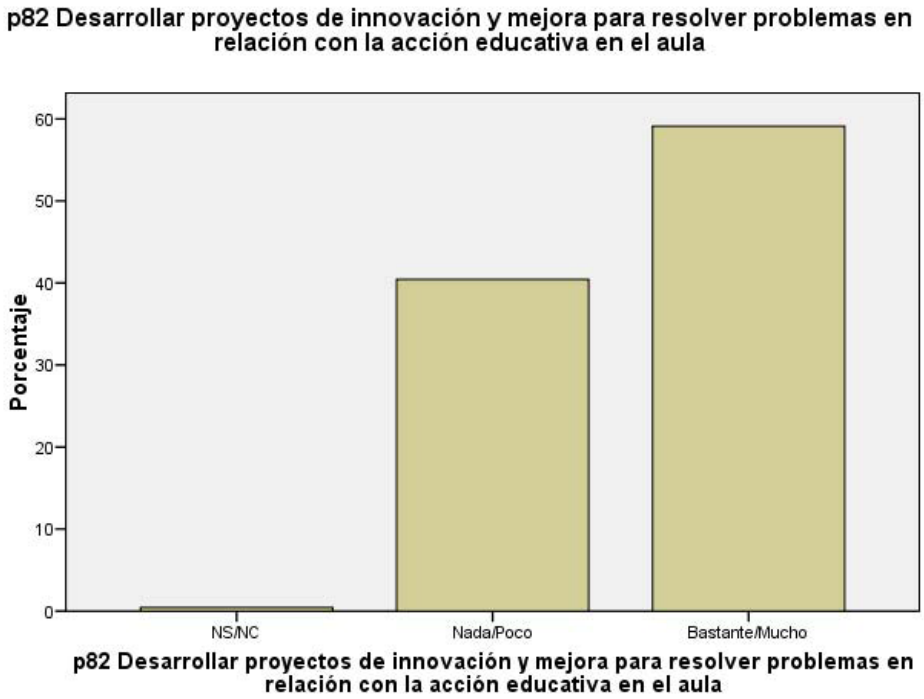


Figura 5.119. **Porcentajes dicotomizados del ítem 82: "Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula"**

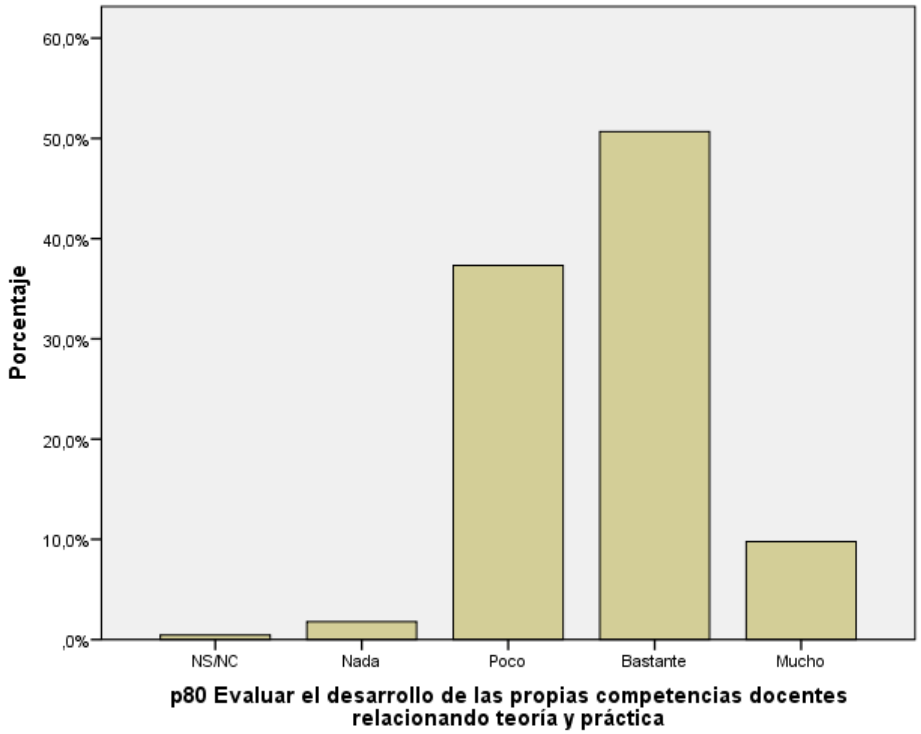


Figura 5.120. **Porcentajes del ítem 80: "Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica", según cuatro opciones de respuesta**

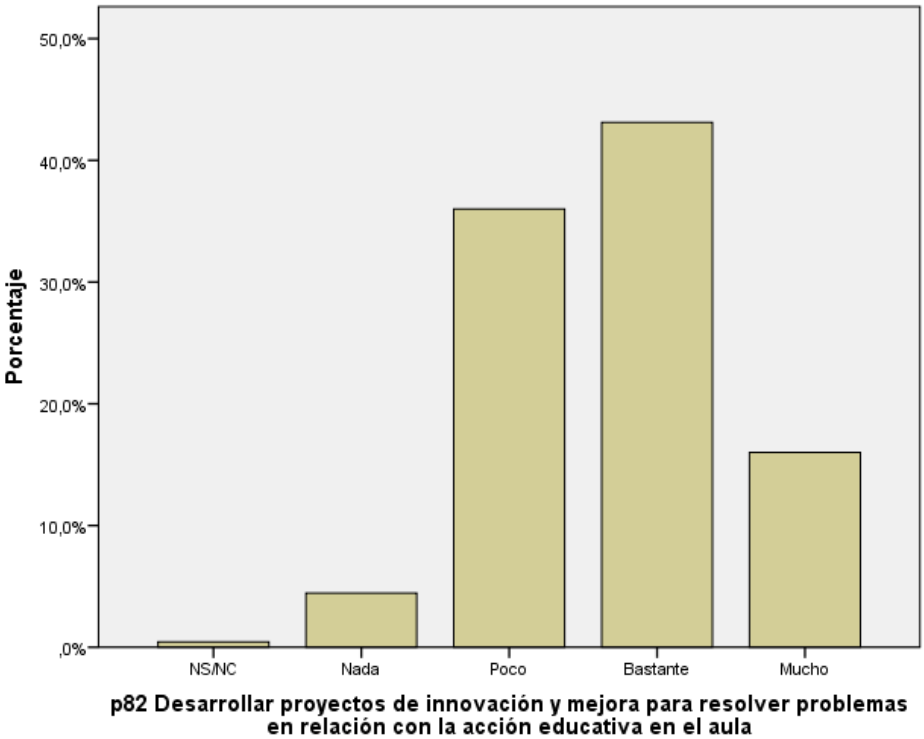


Figura 5.121. **Porcentajes del ítem 82: "Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula", según cuatro opciones de respuesta**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si tenemos en cuenta que en las Memorias de Grado, y en documentos curriculares de las Facultades, el perfil de docente por el que se apuesta es el de un profesor reflexivo e investigador capaz de evaluar su propia práctica, cabe mantener una cierta cautela y preocupación sobre algunos de los datos obtenidos. Un profesional que apueste por una "pedagogía reflexiva" en la Educación Infantil que, como comentan Dahlberg, Moss y Pence (2005), "pueda, junto a sus colegas, crear un espacio de discusión intensa y crítica acerca de la práctica pedagógica y de las condiciones que ésta requiere" (p. 230), ha de ser capaz de analizar los comportamientos y resultados de aprendizaje, el contexto, las condiciones, las prácticas de aula propias y ajenas, los recursos, los significados, las decisiones, las propias concepciones, actuaciones, dilemas, sentimientos, emociones y conocimientos desvelando puntos fuertes y débiles, atendiendo a la evaluación de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica, revisando su nivel de competencia profesional para afrontar las complejas tareas ligadas a sus múltiples funciones y, todo ello, sabiendo desarrollar proyectos de innovación. Se trataría, en expresión de Mac Donald y Shirley (2009) de "enseñar con consciencia" en base a principios como los que defienden estos autores y que recogen Hargreaves y Fullan (2014, p. 187):

- "¿Comprueba que lo que hace en su clase está auténticamente en concordancia con sus creencias y valores, y no solo técnicamente en concordancia con los planes y requerimientos del distrito?
- ¿Practica para a través de la meditación, escuchar música o simplemente dar paseos largos para recuperar una sensación de perspectiva?
- ¿Tiene una mentalidad abierta para no estereotipar o estigmatizar a sus oponentes que en ocasiones parecen ser los responsables de sus frustraciones? ¿Intenta ver las cosas también desde su punto de vista?
- ¿Invierte en desarrollar su propia experiencia profesional durante y después de la jornada escolar?
- Y, ¿se toma tiempo para sentarse con sus colegas y asumir juntos la responsabilidad colectiva de todos los alumnos que tienen en común?"

USC DE COMPOSTELA

A la luz de los datos parece pertinente explorar las razones de la diferencia de autopercepción de competencia que hemos detectado en relación con las variables consideradas en este apartado y, en todo caso, apostar por fortalecer la capacidad de

evaluación de la propia competencia docente para poder seguir creciendo profesionalmente. Hemos de señalar que, en este sentido, el cuestionario usado en esta investigación ha sido ya usado también para propiciar este proceso y que en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, en colaboración con el profesor Eduardo Fuentes, estamos ensayando estrategias y materiales que pretenden fomentar en los futuros docentes la reflexión en la línea de lo apuntado en el párrafo anterior. Por ejemplo, a través de materiales como el "Cuaderno de reflexión de Alicia: Concepciones, prácticas y propuesta para el período de Adaptación en la Escuela Infantil" (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015d), en el que a partir del "caso" de Alicia, docente en ejercicio, y de su intento de compartir sus Concepciones con las compañeras del centro y de analizar las Prácticas habituales y proponer cambios –en este documento sobre todo para afrontar el período de adaptación-, trabajamos, sobre las "creencias y valores" (a los que se refieren las propuestas de Mac Donald y Shirley, 2009, cit. en Hargreaves y Fullan, 2014) de los futuros maestros y maestras con los que trabajamos, y de sus tutores en las escuelas, y su relación con las prácticas, y también otras cuestiones relacionadas con las emociones y los sentimientos.

Las actividades propuestas en éste y otros documentos que hemos diseñado y estamos usando en la formación inicial invitan a reflexionar sobre el nivel de coherencia entre concepciones y acciones de los casos analizados, y la influencia de las emociones y sentimientos, y los obstáculos, dificultades y apoyos, tanto internos como externos, para mantener la concordancia entre pensamiento y acción. El análisis y debate se alimenta tanto de la propia experiencia, las concepciones y emociones de los futuros docentes (véanse sobre esta cuestión trabajos como: López Luengo, Torrigo, L.M. y Vallés C, 2015; Mellado, Luengo y Montaña, 2015), como de las lecturas y exposiciones de los más recientes resultados de investigación a nivel internacional como los recogidos en el trabajo de Buehl y Beck (2015) en torno a la relación entre concepciones y prácticas docentes y los estudios de cómo influyen las emociones en la práctica docente (Damasio, 2010; Day, 2006; Day y Gu, 2010), y también de investigaciones desarrolladas en nuestro propio contexto sobre algunos de estos campos, tanto de profesores en ejercicio (por ejemplo: Fuentes Abeledo, 1998; Mosquera, 2016), como de futuros docentes y de sus tutores de las escuelas en el Prácticum (por ejemplo: Abal Alonso, 2013 b y c; Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015a, b y c).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tanto los estudios en otros países, como los que estamos desarrollando en nuestro contexto, nos llevan a destacar las visiones idealizadas de la enseñanza en Educación Infantil de los futuros maestros, pero también el choque que se suele producir en bastantes casos al realizar sus experiencias de prácticas en centros en las que, por ejemplo, perciben, a veces con desconcierto o malestar, la emergencia de emociones negativas en el profesorado y de incoherencias entre la concepciones declaradas y las prácticas.

Nos parece fundamental abordar estas cuestiones con los futuros profesores y analizar aspectos como las relaciones con sus propias concepciones, prácticas, emociones, prejuicios, expectativas, y también los modelos didácticos que subyacen a las prácticas en esta etapa de Educación Infantil, los procesos de evaluación, investigación, cambio y mejora que se pueden desarrollar, y cómo propiciar bienestar docente y afrontar el desgaste profesional que observan en los profesionales en ejercicio.

5.3.8 Análisis bivariados de la categoría "Evaluar, investigar, mejorar" (ítems 76 a 82) perteneciente a la subdimensión "Enseñar"

A continuación, se plasman los resultados derivados de los análisis no paramétricos realizados, utilizando como variables dependientes los ítems 76 a 82 y como variables independientes el sexo, edad, haber cursado estudios previos al Grado de Maestro/a en Educación Infantil, ciclo en el que se han realizado las estancias del prácticum y centro de estudios.

5.3.8.1 Análisis de diferencias en función del sexo

La aplicación de la prueba U Mann-Whitney ha revelado la existencia de diferencias estadísticamente significativos respecto a la variable: "Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas" (ítem 76) y el sexo, obteniéndose un p-valor=0,046. En concreto, según los rangos promedio obtenidos, son las mujeres (rango promedio=115,02) frente a los hombres (rango promedio=84,73) quienes se autoperciben como más competentes en este ámbito.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.8.2 Análisis de diferencias en función de la edad

Tras la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis no se han encontrado diferencias significativas en función de la edad respecto a las variables de la categoría "evaluar, investigar, mejorar" perteneciente a la subdimensión "enseñar".

5.3.8.3 Análisis de diferencias en función de haber cursado estudios previos al Grado de Educación Infantil

Haber cursado estudios previos al Grado de Maestro/a en Educación Infantil no es una variable que se relacione con aquellas otras pertenecientes a la categoría "evaluar, investigar, mejorar" (subdimensión "enseñar"), por lo que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas.

5.3.8.4 Análisis de diferencias en función del ciclo en el que se han realizado las estancias de prácticum

Los resultados derivados de la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis desvelan que la única variable en la que se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo en el que el alumnado ha realizado las estancias de prácticum es "Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas". En este caso, comparativamente, se ha constatado que son los alumnos que han realizado su prácticum exclusivamente en el primer ciclo de educación infantil los que obtienen rangos promedio más bajos frente a aquellos otros estudiantes que han cursado sus prácticas en el segundo ciclo o en ambos. Estas diferencias, pueden entenderse en el sentido de que las tareas de evaluación con niños/as de tan corta edad no son tan habituales como en el ciclo 3-6 o incluso en otras etapas educativas.

5.3.8.5 Análisis de diferencias en función del centro de estudios

La realización de la prueba Kruskal-Wallis revela la existencia de diferencias significativas según el centro de estudios, en todas las variables consideradas en la categoría "evaluar, investigar, mejorar". Como se puede observar en la Tabla 5.34 todas las variables contrastadas han arrojado valores estadísticamente significativos ($p<0,05$). Observando los rangos promedio alcanzados (Tabla 5.33) se percibe cómo el alumnado de la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo (USC) es el que manifiesta tener un

mayor nivel de competencia frente a los estudiantes que han cursado el Grado de Educación Infantil en las Facultades de Ciencias de la Educación de A Coruña (UDC) y Santiago (USC).

Tabla 5.33

Rangos promedio Centro de Estudios*variables de la categoría "evaluar, investigar, mejorar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"

	Centro de Estudios	**N**	**Rango promedio**
p76 Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	107,52
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	104,35
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	134,43
	Total	225	
p77 Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	120,54
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	99,39
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	126,03
	Total	225	
p78 Identificar posibles disfunciones en el lenguaje	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	101,31
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	112,63
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	128,59
	Total	225	
p79 Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	114,64
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	94,20
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	142,24
	Total	225	
p80 Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	102,31
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	107,83
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	135,31
	Total	225	
p81 Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	106,65
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	102,17
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	139,18
	Total	225	
p82 Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	120,42
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	87,51
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	145,98
	Total	225	

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.34

Estadísticos de contraste Centro de Estudios* variables de la categoría "evaluar, investigar, mejorar" perteneciente a la subdimensión "enseñar"

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
p76 Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas	10,956	2	,004*
p77 Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia	10,934	2	,004*
p78 Identificar posibles disfunciones en el lenguaje	7,103	2	,029*
p79 Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto	25,599	2	,000*
p80 Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica	11,336	2	,003*
p81 Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica	16,793	2	,000*
p82 Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula	34,689	2	,000*
p<0,05			

Fuente: Elaboración propia

5.4. ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN "INSTITUCIONAL"

En este apartado se incorporan los resultados derivados de los análisis descriptivos y bivariados de las subdimensiones "comprender la organización", "planificar proyectos", "actuar en procesos organizativos" e "investigar, innovar, la vida de la organización".

5.4.1 Análisis descriptivos de la subdimensión "comprender la organización" (ítems 25, 83,84 y 85)

En la Tabla 5.35 se incorporan las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas de los ítems pertenecientes a la sudimensión "comprender la organización".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.35

Estadísticos descriptivos de la subdimensión "comprender la organización", ordenados de forma ascendente según la media

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL												
COMPRENDER ORGANIZACIÓN												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (i. 84)	0	0,0	13	5,8	120	53,3	77	34,2	15	6,7	2,42	0,703
Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales (i. 25)	2	0,9	1	0,4	76	33,8	121	53,8	25	11,1	2,74	0,693
Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización (i. 85)	2	0,9	8	3,6	62	27,6	126	56,0	27	12,0	2,75	0,746
Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento (i.83)	0	0,0	8	3,6	66	29,3	120	53,3	31	13,8	2,77	0,724

Fuente: Elaboración propia

En este bloque analizaremos los resultados de cuatro variables en la dimensión institucional y referidas al conocimiento y comprensión de la escuela como organización. Tanto al conocimiento de la diversidad de acciones consustanciales con su funcionamiento diario (variable 83), de la legislación que lo regula en nuestro país (variable 85) y de modelos de mejora de la calidad de los centros (variable 84), como a la comprensión de las competencias de las escuelas y profesionales que en ella trabajan (variable 25).

Inicialmente, y fijándonos en exclusiva en el enunciado de las cuatro variables citadas, podría pensarse que aquella referida a la "comprensión" alcanzaría una Media menor que las tres que incorporan el término "conocer". Sin embargo, no es así. Por orden de menor a mayor Media, destacamos el hecho de que la variable 84 ("Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos"), obtiene la Media más

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

baja (2,42, con una DT de 0,703) a una distancia que consideramos significativa de las Medias de las otras tres (que se sitúan entre 2,74 y 2,77). Pero lo más relevante es que, a diferencia de estas últimas se alcanza un mayor porcentaje en la Zona Baja (59,19%), a una distancia notable de la Zona Alta (40,9%) como puede observarse en el la Figura 5.122 que aparece a continuación.

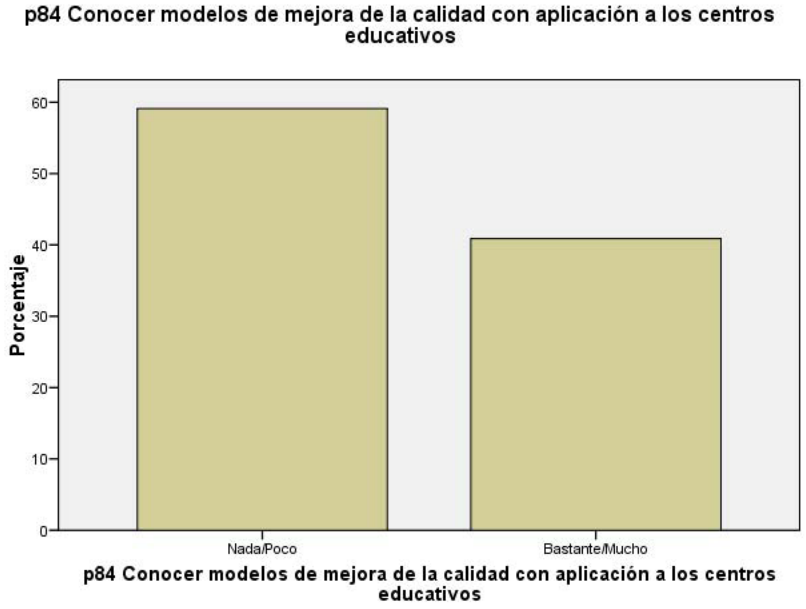


Figura 5.122. **Porcentajes dicotomizados del ítem 84: "Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos"**

En esta variable la opción más elegida ha sido "poco" (con un elevado 53,3%, siendo únicamente el 5,8% de los respondientes los que han optado por la opción "nada"), y en segundo lugar la opción "bastante" (34,2%) con un escaso 6,7% de futuros docentes que se han inclinado por la opción "mucho". La Figura 5.123 que aparece a continuación refleja estos datos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

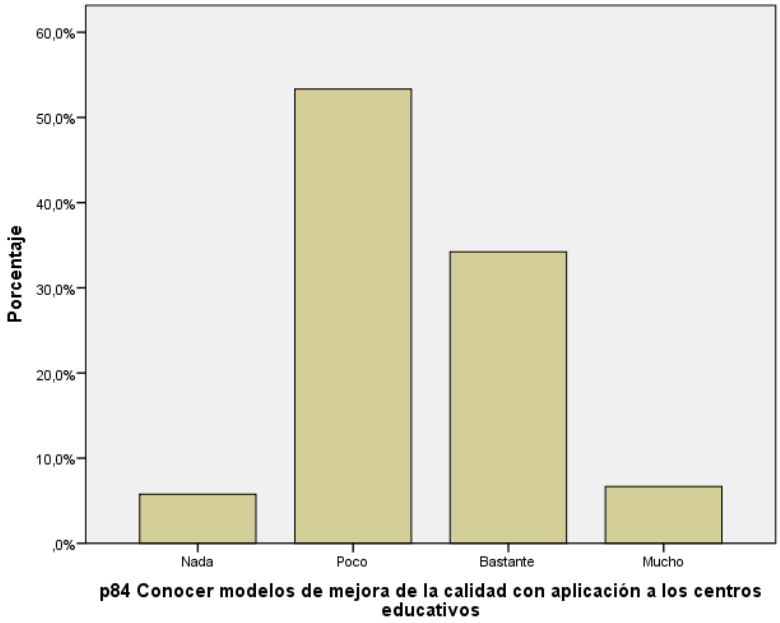


Figura 5.123. **Porcentajes del ítem 84: "Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos", según cuatro opciones de respuesta**

Consideramos que estos datos tienen que ver con la baja Media de 2,54 obtenida para la variable 93 ("Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organización") y que comentaremos posteriormente en otro bloque (subdimensión "investigar, innovar, la vida de la organización").

De las otras tres variables, cabe subrayar el hecho de que ninguna de ellas llega a una Media de 3. En la variable 25 ("Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales") con una Media de 2,74 y DT de 0.693 (la más baja de las cuatro variables consideradas en este bloque), en la Zona Baja se alcanza un porcentaje de 34,2% frente al 64,9% de la Zona Alta, con un solo sujeto que ha optado por la opción "nada" y con 25 que eligieron la opción "mucho" (11,1 %), como puede observarse en las dos Figuras 5.124 y 5.125 que aparecen a continuación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

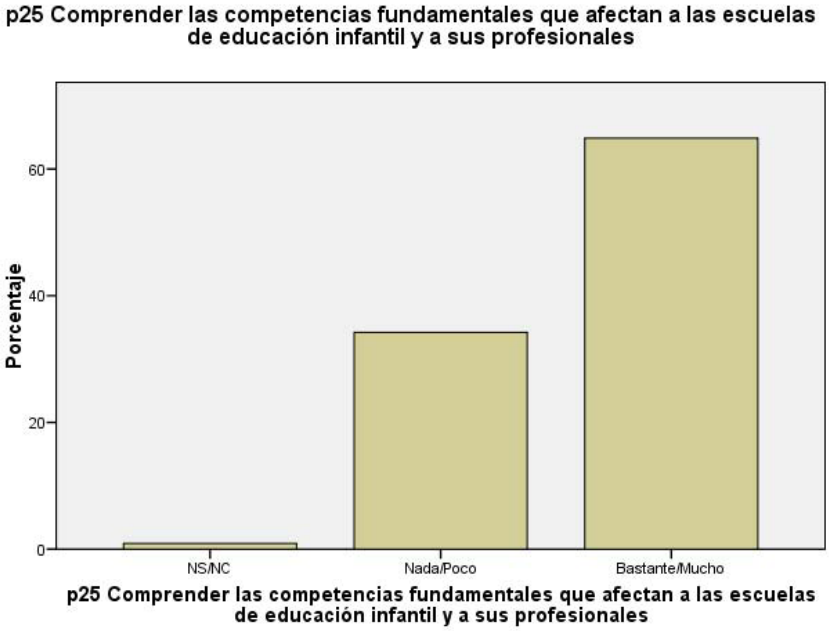


Figura 5.124. **Porcentajes dicotomizados del ítem 25: "Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales"**

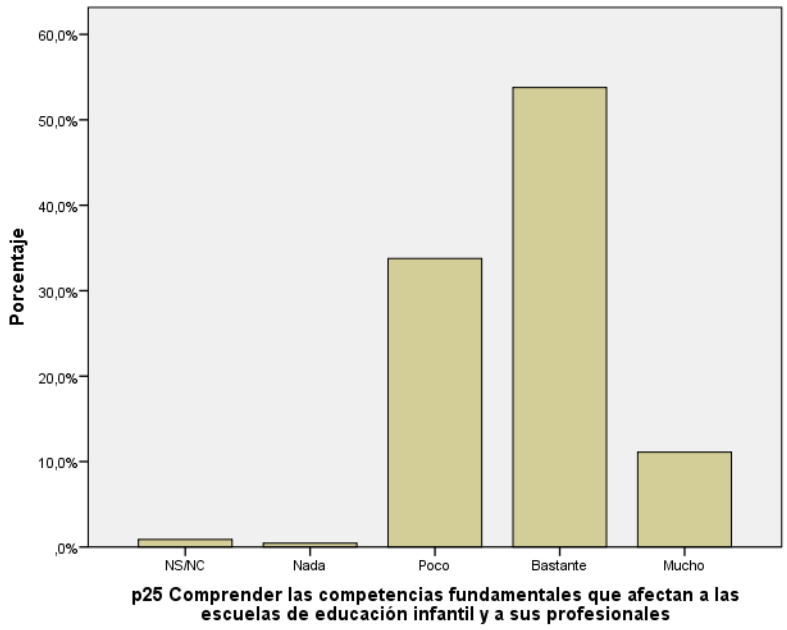


Figura 5.125. **Porcentajes del ítem 25: "Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales", según cuatro opciones de respuesta**

En la variable 85 los datos son bastante semejantes a la anterior con una Media levemente superior (2,75) y una DT también poco más elevada (0,746). En la Zona Baja se sitúa 31,1% de los futuros docentes y en la Zona Alta el 68%, con datos poco diferenciados también de la variable anterior en las diferentes opciones de respuesta.

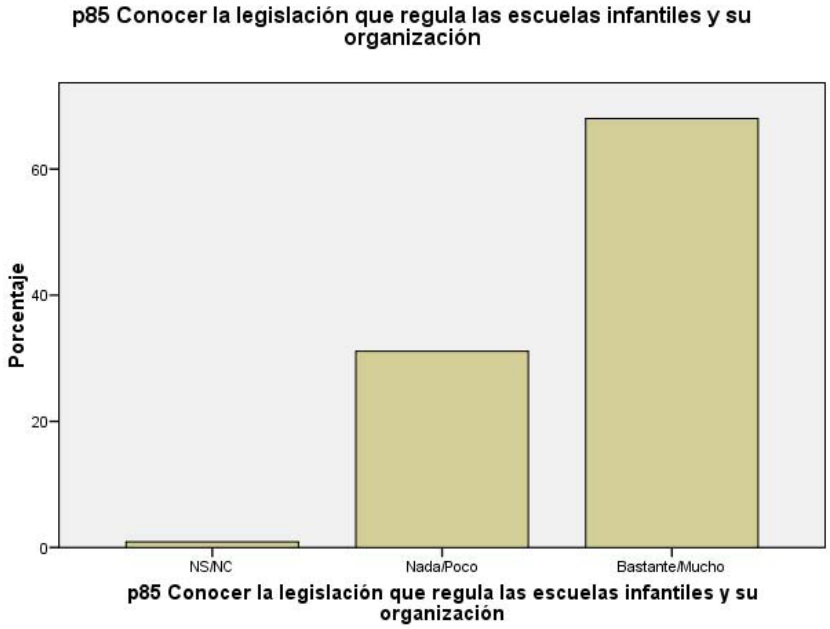


Figura 5.126. **Porcentajes dicotomizados del ítem 85: "Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización"**

Por último, los datos de la variable 83 ("Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento"), poco difieren de los obtenidos para las dos variables anteriores: Media de 2,77 y DT de 0,724, con un porcentaje en Zona Baja de 32,9% y en Zona Alta de 67,1% y un reparto entre las cuatro opciones que no difiere de forma notable; únicamente resaltar que 8 sujetos (3,6%), optaron por la opción "nada", el mismo porcentaje que en la variable 85.

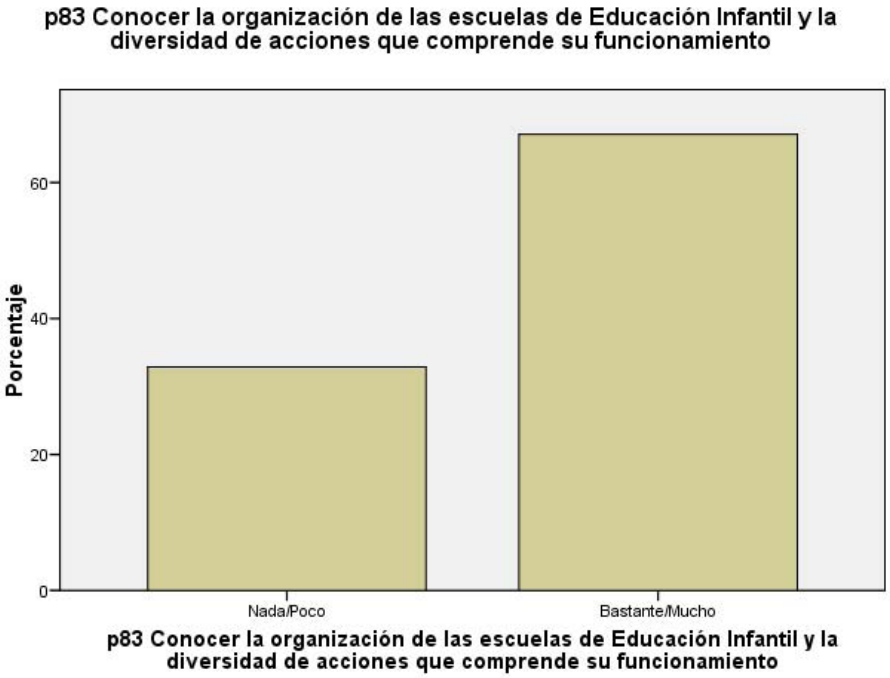


Figura 5.127. **Porcentajes dicotomizados del ítem 83: "Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Teniendo en cuenta la presencia de materias del ámbito de la Organización de Centros Educativos en las Memorias de las dos Universidades de A Coruña y Santiago y la realización de estancias en centros escolares que incluyen actividades en relación con la escuela como organización, estimamos que no cabe sentirse satisfechos con los resultados obtenidos para este bloque. Y resulta desalentador si consideramos la importancia que en la actualidad se les concede a los centros como organizaciones para introducir mejoras en la calidad de la enseñanza, en los resultados de aprendizaje del alumnado y en las competencias de los profesionales que allí trabajan quienes han de conocer bien los aspectos normativos y de funcionamiento en las diversas dimensiones de la organización bien sea afectando cuestiones de orden estructural, procesual, cultural, o relacional, así como el ámbito referido al currículo y procesos de enseñanza-aprendizaje o a la dimensión entorno (González González, 2003). Nos parece muy importante que los futuros docentes salgan de los centros de formación inicial con conceptos y teorías potentes para comprender lo que ocurre en el seno de las organizaciones escolares y con estrategias y técnicas tanto de recogida de datos sobre la realidad de los mismos, como de análisis y capacidad de interpretación. Cabe ayudarlos a indagar más allá de las estructuras formales de las organizaciones para que comprendan y reflexionen sobre lo el funcionamiento real, sobre las limitaciones y dificultades para encarnar muchos de los principios y valores expuestos en documentos sobre las diferentes dimensiones de una organización (procesual, cultural, estructural, relacional, etc.) , sobre los problemas para construir visiones conjuntas y desarrollar proyectos con altos niveles de coherencia entre el decir y el hacer. Y, en este sentido, uno de los aspectos que nos parece más relevante para potenciar la indagación y reflexión, por ejemplo en el contexto el Prácticum, es el funcionamiento en la realidad que observan y viven de los contextos de relación profesional como los equipos docentes –como por ejemplo los equipos de Ciclo en Educación Infantil-, puesto que como afirma Fullan (2001, p. 65) las relaciones entre los profesores y profesoras pueden ser poderosamente erróneas fomentando escasamente, o incluso dinamitando posibilidades de colaboración. Nuestros futuros docentes deben conocer los resultados de investigaciones sobre lo que acontece en los centros escolares, yendo más allá del conocimiento de reglas y normativas tanto emanadas de la Administración Educativa como de las propias escuelas, y reflexionar sobre lo que sucede en los centros que ellos conocen. Si pensamos, por ejemplo, en el fomento de la colaboración entre docentes, como se promueve por diferentes normativas e iniciativas, cabe recordar y debatir lo que concluyen investigadores como Hargreaves y Fullan (2014):

USC DE COMPOSTELA

> "¿Qué hemos aprendido hasta ahora de las culturas colaborativas y el capital social? Destacan dos lecciones. En primer lugar, gran parte del trabajo del desarrollo de las culturas colaborativas es informal. Se trata de desarrollar confianza y relaciones y esto lleva tiempo. Pero cuando todo esto se deja enteramente a la espontaneidad y a la suerte, se disipa una gran parte del esfuerzo de colaboración y no reporta beneficio a nadie. En segundo lugar, la colaboración poderosa de trabajo conjunto se puede beneficiar de las preparaciones deliberadas de reuniones, equipos, estructuras y protocolos, pero cuando son apresuradas, impuestas o forzadas, o si se usan en ausencia de compromisos hacia el desarrollo de mejores relaciones, son también ineficaces. La colaboración fuerte y positiva (…) Se trata de si los maestros están comprometidos, les interesa, tienen conocimiento o están informados sobre cómo convertirse en mejores docentes usando y comprendiendo en profundidad todas las tecnologías y estrategias que les puedan ayudar a ello" (p. 157).

Es importante, pues, que nuestros futuros docentes comprendan y asuman que "la enseñanza es una profesión con propósitos compartidos, responsabilidad colectiva y aprendizaje mutuo. La enseñanza ya no es un trabajo en el que uno puede acaparar a los niños para sí. Si eso es lo que aún cree, entonces es hora de buscar otra profesión porque, salvo que comparta la responsabilidad las recompensas emocionales con sus colegas, en realidad tampoco es usted un profesional" (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 174) y que conozcan también otras ideas apoyadas en resultados de investigación y que destacan que "existen muchas fuerzas y barreras que obstaculizan el camino y hemos visto bastantes: escasa inversión en capacidad personal y colectiva, interés personal y divisorio y autoprotección, culturas tóxicas de individualismo y aislamiento, dinámicas de colegialidad artificiosa y sistemas de compensación con tácticas de ´divide y vencerás´, medidas políticas a corto plazo y pura inercia" (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 176).

Sin duda, que discursos argumentados y apoyados en evidencias empíricas como los que nos ofrecen investigadores como Hargreaves y Fullan, han de posibilitar que nuestros futuros docentes también reflexionen sobre la mejora de centros y profesores y no sólo conozcan diferentes modelos de mejora (competencia en relación con la que en su mayoría, como hemos comentado ya, se sienten poco competentes), sino que también sepan situarse críticamente ante determinadas propuestas de reforma, cambio y mejora y ante lo que van observando y experimentando en sus experiencias en los centros.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.2 Análisis bivariados de la subdimensión "comprender la organización" (ítems 25, 83, 84 y 85) perteneciente a la dimensión "Institucional"

Se procede seguidamente a mostrar los resultados obtenidos según los análisis bivariados realizados.

5.4.2.1 Análisis de diferencias en función del sexo

Tras contrastar mediante la prueba U Mann-Whitney la variable "sexo" con las variables 25, 83, 85 y 85 pertenecientes a la subdimensión "comprender la organización", no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

5.4.2.2 Análisis de diferencias en función de la edad

En el caso de la variable "edad", la prueba Kruskal-Wallis no ha revelado diferencias en función de los años el alumnado encuestado en relación con las variables de la subdimensión "comprender la organización".

5.4.2.3 Análisis de diferencias en función de haber cursado estudios previos al Grado de Educación Infantil

La variable "conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos" (i.84) ha obtenido un p-valor=0,037 en la prueba U Mann-Whitney. Curiosamente son los individuos que no han cursado estudios previos los que manifiestan poseer mayor nivel competencial que aquellos otros que sí han cursado estudios previos, en relación al conocimiento de aplicación de modelos de calidad en centros educativos.

5.4.2.4 Análisis de diferencias en función del ciclo en el que se han realizado las estancias de prácticum

De las cuatro variables contempladas en la subdimensión "comprender la organización", tres de ellas han obtenido resultados significativos a nivel asintótico (p-valor<0,05), concretamente:

- Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales (i. 25)
- Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento (i.83)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (i. 84)

En líneas generales, es el alumnado que ha cursado su prácticum solamente en primer ciclo (0-3 años) el que se siente menos competente sobre todo en lo referente a la variable 25 y 83, mientas que son los estudiantes que han cursado su prácticum exclusivamente en el segundo ciclo los que se autoperciben como menos competentes frente al resto de estudiantes en lo referente a "conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos" (i.84).

5.4.2.5 Análisis de diferencias en función del centro de estudios

La prueba Kruskal-Wallis nos muestra que se han encontrado diferencias significativas en tres de las cuatro variables que componen la subdimensión "comprender la organización" respecto al centro de estudios en el que se ha cursado el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. La tabla 5.36 refleja con mayor detalle los resultados obtenidos, en donde se observa que nuevamente (al igual que sucedía en diversas subdimensiones pertenecientes a la dimensión "docente"), son los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo los que destacan en mayor medida, sintiéndose más competentes que el resto (a excepción de la variable

Tabla 5.36

Rangos promedio y estadísticos de contraste Centro de Estudios*variables de la subdimensión "comprender la organización" perteneciente a la dimensión "institucional

	Centro de Estudios	N	Rango promedio	Estadísticos de contraste
p25 Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	101,75	**Chi-cuadrado** 13,975 **gl** 2 **Sig. asintót.** ,001
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	106,83	
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	137,70	
	Total	225		
p83 Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	107,14	**Chi-cuadrado** 5,775 **gl** 2 **Sig. asintót.** ,056
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	107,77	
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	129,21	
	Total	225		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

p84 Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	112,29	**Chi-cuadrado** 24,495 **gl** 2 **Sig. asintót.** ,000
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	95,15	
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	143,65	
	Total	225		
p85 Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	92,42	**Chi-cuadrado** 15,319 **gl** 2 **Sig. asintót.** ,000
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	127,86	
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	114,60	
	Total	225		

Fuente: Elaboración propia

5.4.3 Análisis descriptivos de la subdimensión "planificar proyectos" (ítem 86)

Hemos considerado una única competencia en relación con este ámbito pero, aún así, consideramos que los datos referidos a la misma, son interesantes e ilustrativos para comprender qué está sucediendo en relación con la formación de los futuros docentes y la planifiación a nivel institucional, más allá de los proyectos de aula (Tabla 5.37).

Tabla 5.37

Estadísticos descriptivos de la subdimensión "planificar proyectos"

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL												
PLANIFICAR PROYECTOS												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Elaborar Proyectos Educativos de Ciclo y Etapa de Educación Infantil en el marco de los Proyectos Educativos de Centro (i. 86)	2	0,9	17	7,6	92	40,9	93	41,3	21	9,3	2,51	0.802

Fuente: Elaboración propia

Y el primer aspecto a subrayar es que de todo el conjunto de competencias sobre el que hemos recabado su percepción de dominio, sólo 10 obtienen una Media inferior a 2,51 que es la que se alcanza para "Elaborar Proyectos Educativos de Ciclo y Etapa de Educación Infantil en el marco de los Proyectos Educativos de Centro" (variable 86), con una DT de 0,802. También hemos de destacar que de las 12 competencias que hemos

incluido en la dimensión centrada en el centro escolar como organización, sólo la referida a "Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos" (variable 84) con una Media de 2,42 es menor a la que estamos analizando, como lo es también la DT (0,703). Por otra parte, como puede observarse en la Figura 5.128 que presentamos a continuación, la diferencia entre los porcentajes alcanzados en la Zona Baja y la Alta es mínima (48,4 % en la primera y 50,7% en la segunda) con dos sujetos que no contestan (0,9%).

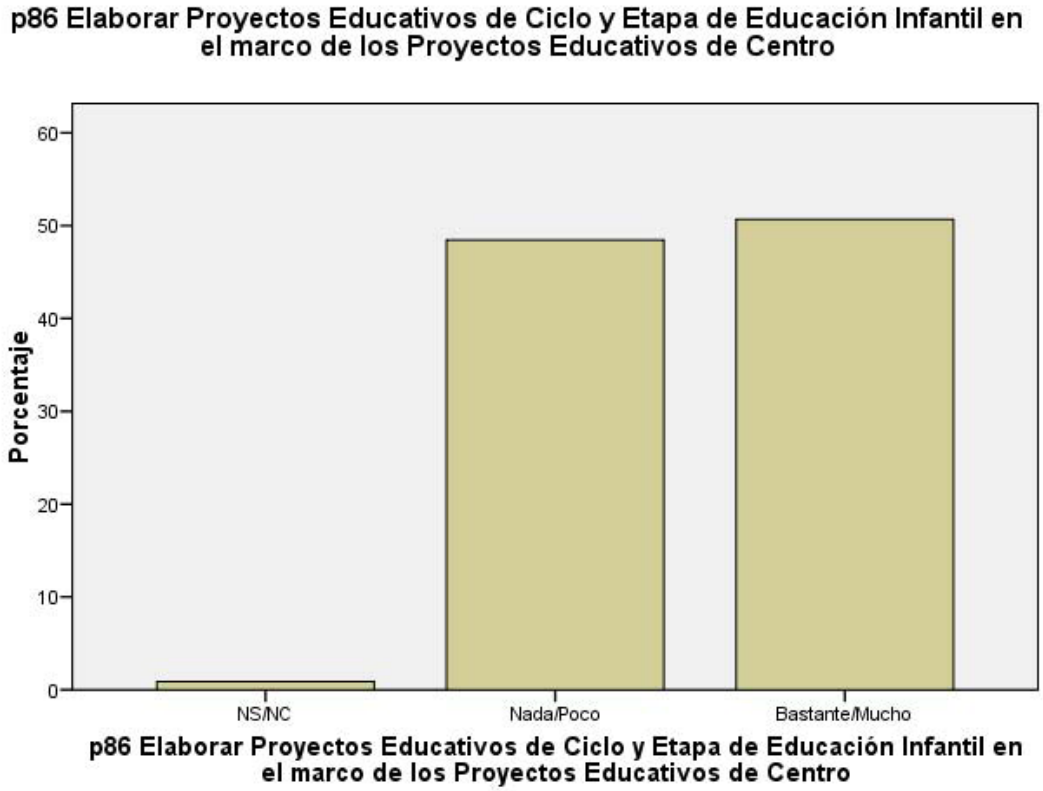


Figura 5.128. **Porcentajes dicotomizados del ítem 86: "Elaborar proyectos educativos de ciclo y etapa de Educación Infantil en el marco de los proyectos educativos de centro"**

Si nos detenemos en la Figura 5.129 que aparece a continuación, y que refleja los resultados en las cuatro opciones de la escala, observamos que los porcentajes para las opciones de "poco" y "bastante" son casi iguales (40,9% y 41,3%), estando también muy cercanos los porcentajes alcanzados para las opciones "nada" y "mucho" (7,6% y 9,3% respectivamente).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

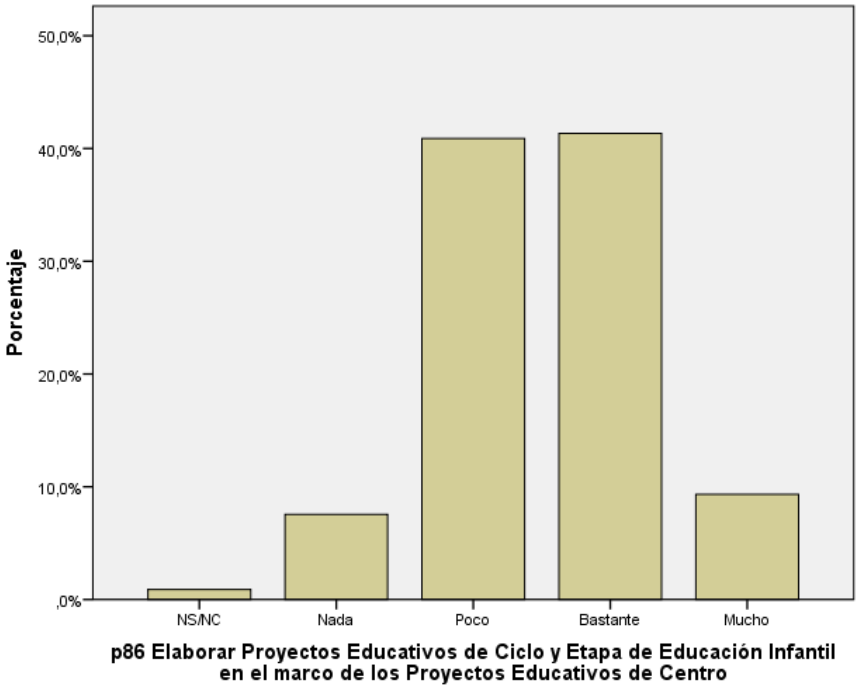


Figura 5.129. **Porcentajes del ítem 86: "Elaborar proyectos educativos de ciclo y etapa de Educación Infantil en el marco de los proyectos educativos de centro", según cuatro opciones de respuesta**

En definitiva, un elevado número de futuros docentes (con un porcentaje cercano a la mitad) se declaran "poco" –o incluso 17 "nada" competentes- para afrontar la labor en equipo, con fuerte carga de planificación curricular, que suponen los Proyectos Educativos. En su momento la LOGSE supuso una fuerte apuesta por impulsar los Proyectos de Centro (en aquel momento diferenciando entre "Proyecto Educativo" y "Proyecto Curricular") y, en todo caso, impulsar que el profesorado en el seno de cada Etapa y en el conjunto del centro se involucrasen en una labor colectiva y coordinada de diseñar la propuesta educativa que presidiría el quehacer conjunto de los profesionales. En aquel entonces algunos especialistas llegaron a afirmar que la puesta en marcha de la Reforma a través de la elaboración de los Proyectos de Centro en España suponía "la mayor reconversión del sistema educativo" (Domínguez, 1993).

Fueron muchas las iniciativas que se desarrollaron, sobre todo en los años 90 del pasado siglo, para apoyar que el conjunto de profesionales de cada centro se involucrase en el desarrollo de los Proyectos de Centro y se instaurase un nuevo modelo de desarrollo del currículo por los centros y que algunos especialistas, en aquel momento, identificasen tal iniciativa enmarcándola en lo que la literatura pedagógica suele denominar "desarrollo curricular basado en la escuela" y situando el centro escolar como lugar del cambio educativo (véase por ejemplo: Escudero (1994a y b). Si bien aquellas iniciativas de la

USC DE COMPOSTELA

Administración, si bien han dado lugar a interesantes experiencias en algunos centros, no podemos afirmar que hayan calado hondo en la cultura profesional docente, como ya presagiaba Escudero (1994a). Posteriormente, la propia Administración fue abandonando alguna de las propuestas más innovadoras procediendo, por ejemplo, a imponer un currículo más cerrado y a controlar otros elementos que podrían singularizar los Proyectos de Centro de las diferentes escuelas, por tanto, limitando el margen de autonomía del propio profesorado. Sobre estas cuestiones creemos que fue apoderándose de diferentes agentes un desencanto que llega a nuestros días, sobre todo si pensamos en las posibilidades de rediseño del currículum por el propio profesorado de los centros y, en la actualidad, con las exigencias de la LOMCE poco queda ya de aquel impulso innovador.

Sin embargo, consideramos que los futuros docentes han de estar bien preparados para afrontar las diferentes tareas que conlleva la elaboración de los proyectos educativos con participación de diferentes profesores y profesoras, o incluso de otros agentes de la comunidad educativa y aportaciones de agentes externos. Una parte sustancial de la "autonomía" de los propios centros y del profesorado se juega en torno a estos Proyectos para los que se requiere una formación adecuada que ha de incorporar tanto elementos de carácter didáctico como organizativo. En nuestra opinión, una adecuada formación para afrontar las tareas que conlleva el diseño y desarrollo de proyectos conjuntos del profesorado con participación incluso de otros agentes, implica aprender a construir el currículo y el conjunto de la propuesta educativa desde los contextos locales. De esta forma, como ya defendían hace tiempo autores como Hargreaves (1994) refiriéndose a los retos de la postmodernidad, es más factible atender adecuadamente las necesidades, problemas, aspiraciones y realidades de los sujetos concretos, incorporando además las diferentes voces que procede participen en la vida de los centros sin restringir las decisiones a los poderes fácticos y a los diseñadores oficiales. Resulta frustrante y llamativo que, en la actualidad tanto en los documentos de la Administración Educativa española como en publicaciones académicas, cuestiones relativas a la relevancia de los Proyectos de Centro sean desplazadas por otras cuestiones. Somos conscientes de que todavía hoy en nuestro país, en muchas escuelas, como hemos planteado en otro lugar (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016):

"… la situación más corriente es que lo que sucede en el aula y en los centros no se comenta, o sólo se hace esporádicamente en forma de noticias o anécdotas en conversaciones informales y superficiales -es decir, que difícilmente se conjuga

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el "nosotros" abarcando de modo creíble aspectos sustanciales del trabajo educativo-" (p. 5).

En contraste con otras realidades en las que prima una cultura más colaborativa, propicia a que se diseñen, desarrollen y evalúen en equipo proyectos educativos en equipo. Una cultura en la que prima el intercambio y el perfeccionamiento profesional permanente asumidos como algo consustancial al propio del trabajo docente, compartiendo dificultades y problemas y en la que cada uno siente que no se está sólo para analizarlos y acometer estrategias de solución. Este planteamiento requiere, a nuestro entender, las condiciones adecuadas para que florezca un clima de trabajo en el que las personas estén bien informadas y formadas, "y participen de las decisiones del centro, en el que se evalúen situaciones, problemas, normas e ideas, se busquen soluciones a las dificultades encontradas confiando en las aportaciones de todos y todas, y se procure el bienestar del colectivo. Un clima de estas características propicia que los docentes no sitúen su propia identidad profesional únicamente en el tipo general de tarea ("soy docente") sino que también se comprometan con la escuela concreta en la que trabajan ("soy miembro del equipo de esta escuela" (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016, p. 6).

Sin embargo, no dejan de subsistir en el contexto profesional docente creencias que se no favorecen el compromiso con proyectos educativos colectivos como la de aquellos que consideran que el trabajo en equipo sólo conduce a discusiones improductivas y pérdidas de tiempo, o que muchas actividades que se obligan a realizar en equipos (de ciclo, de etapa, por ejemplo), se realizan de forma más eficaz y con menor inversión en tiempo si se llevan a cabo en solitario o, simplemente, reproduciendo contenidos de otras propuestas que se recogen miméticamente en documentos que, además, en ocasiones tienen poco que ver con lo que se hace realmente. Creencias sobre la planificación y el trabajo en equipo del profesorado que pueden influir en nuestros futuros docentes en diversos sentidos si tienen experiencias durante el Prácticum con tutores que las comparten (véanse algunos estudios de caso en nuestro contexto como por ejemplo el desarrollado por Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015c).

En nuestra opinión resulta crucial en los procesos formativos de estos futuros docentes (también en formación en ejercicio), concienciar acerca de la importancia de lo que Fullan (2002), denomina "construir un sentido compartido y coherencia programática" en los centros educativos y de que, como argumentan Zmuda, Kuklis y Kline (2006), el profesorado considere a los mismos como sistemas de vida complejos

USC DE COMPOSTELA

con elementos interrelacionados y orientados por metas explícitas establecidas de mutuo acuerdo. Ha de procurarse que este pensamiento sistémico se comience a desarrollar en los centros de formación inicial. Ello requiere, a nuestro entender que, entre otras cuestiones, en las materias de la titulación se manifiesten y debatan las diversas concepciones que se sustenten, se analicen prácticas habituales y, los mismos futuros docentes trabajando con estrategias de casos y de resolución de problemas elaboren propuestas, establezcan acuerdos que favorezcan la emergencia de proyectos compartidos y, en sus periodos de Prácticum analicen las dificultades y posibilidades de mantener la coherencia entre las acciones que se emprendan, las metas y otros elementos establecidos en los proyectos en un permanente proceso de investigación y mejora. Detectados algunos problemas en el desarrollo de competencias como la que estamos analizando, en nuestras prácticas como formadores estamos ensayando con futuros docentes de la Etapa de Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago estrategias y materiales en esta línea (por ejemplo: Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015b), aceptando en todo caso, y en línea con perspectivas como la defendida por las escuelas de Reggio Emilia la importancia de:

> "la construcción de un proyecto pedagógico que ponga el acento en las relaciones y los encuentros, en el diálogo y la negociación, en la reflexión y el pensamiento crítico; el traspaso de fronteras entre disciplinas y perspectivas, y la sustitución de las posiciones disyuntivas (´o lo uno o lo otro´) por la apertura de la suma (´lo uno y lo otro´), y, por último, la comprensión de la naturaleza contextualizada y dinámica de la práctica educativa, que convierte en problemática la idea de un ´programa´ transferible o de un proyecto ´paloma´ universal" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 195).

En esta línea resulta fundamental que nuestros futuros docentes desarrollen la competencia referida a los proyectos educativos contextualizados. Estas reflexiones, conviene ponerlas en relación con los datos que ofreceremos en páginas posteriores referidas, por ejemplo, a la autopercepción de competencia para trabajar en equipo con otros docentes en el seno de las organizaciones escolares. En este sentido, conviene resaltar que, en relación con la variable 87 ("Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela"), la Media alcanzada (3,03) es superior a la que corresponde a la competencia de elaboración de proyectos educativos colectivos que estamos analizando, siendo la DT algo superior (0,752), siendo

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el porcentaje en Zona Baja únicamente del 18,7% frente al 81,3% en Zona Alta (con un notable 25,8 % que han optado por la respuesta "mucho"). Es decir, que los futuros profesores encuestados se perciben mayoritariamente competentes en lo que podemos denominar "procesos" de trabajo en equipo que conducen a la elaboración de los proyectos. Poniendo en relación los datos referidos a estas dos competencias citadas, cabe concluir que un porcentaje notable de los respondientes a los cuestionarios se sienten huérfanos a la hora de combinar procesos de trabajo en equipo con contenidos propios de los Proyectos de Etapa y Ciclo en el marco de los Proyectos de Centro. De ahí que destaquemos la importancia en la formación inicial de desarrollar actividades y tareas en la línea de lo que estamos ensayando en la actualidad, tal y como hemos señalado al finalizar el párrafo anterior, que conjuguen trabajo en equipo de los futuros docentes –y trabajo individual- con reflexiones y decisiones sobre contenidos propios de dichos proyectos a través de estrategias como los estudios de caso, las simulaciones, resolución de problemas y trabajo de proyecto. La discusión de aspectos problemáticos, como la necesidad de tiempo para el trabajo en equipo, el surgimiento de conflictos entre los integrantes o el análisis de condiciones y medios en función de diferentes situaciones y contextos, resulta también crucial, discutiendo ventajas e inconvenientes que, además, han de ser también motivo de investigación durante los periodos de estancia en los centros escolares para realizar el Prácticum a luz de marcos teóricos potentes, como, por ejemplo, los aportados por autores como Hargreaves referidos a las diferentes subculturas del profesorado: individualismo, colegialidad artificial, balcanización, etc. (Hargreaves, 1996), o las reflexiones de Hargreaves y Fullan (2014) en torno al "capital profesional" del profesorado.

Sin embargo, también procede destacar los datos en relación con otra competencia sobre lo que profundizaremos también posteriormente. Un proyecto educativo contextualizado suele implicar la colaboración con el entorno y con diferentes agentes del mismo (otras instituciones culturales, educativas y de servicios sociales, por ejemplo). Pero, no resulta halagüeña la diferencia de autopercepción de competencia respecto al trabajo en equipo con otros docentes en comparación con "Colaborar con otros profesionales externos a la escuela" –variable 88- puesto que para esta última la Media es mucho más baja (2,58) y la DT más alta (0,868).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para finalizar queremos subrayar la importancia de que los futuros docentes trabajen en torno a la competencia "Elaborar Proyectos Educativos de Ciclo y Etapa de

Educación Infantil en el marco de los Proyectos Educativos de Centro" junto a otras relativas a la planificación, pues ello favorece su capacidad de reflexión, de explicitación de concepciones, de argumentación en la línea de promover una conexión entre pensamiento, acción, reflexión y mejora.

5.4.4 Análisis bivariados de la subdimensión "planificar proyectos" (ítem 25, 86) perteneciente a la dimensión "Institucional"

Tras la aplicación de la prueba U Mann-Whitney para variables dicotómicas y Kruskal-Wallis para variables politómicas, no se han encontrado diferencias significativas en función del sexo, de la edad, de los estudios previos cursados y tampoco según el centro de estudios. No obstante, si se han identificado diferencias en función del ciclo en el que se ha desarrollado el prácticum. Así, los estudiantes que han realizado sus prácticas en ambos ciclos y en segundo ciclo (en comparación con los que las han hecho solo en primer ciclo), son los que se sienten más competentes en relación a "elaborar proyectos educativos de ciclo y etapa de Educación Infantil en el marco de los proyectos educativos de centro" (i.86).

5.4.5 Análisis descriptivos de la subdimensión "actuar en procesos organizativos" (ítems 87 a 90)

Hemos considerado cuatro variables en este bloque referidas a la participación de los docentes en procesos en el ámbito del centro escolar como organización (Tabla 5.38): las dos primeras se refieren a competencias para abordar conflictos entre los miembros de la comunidad educativa y fomentar la convivencia en la misma (variables 90 y 89 respectivamente), y las otras dos a la competencia para trabajar con profesionales tanto externos al centro como integrados en la misma organización de la escuela (variables 88 y 87 respectivamente).

La primera de las citadas, en relación con los conflictos, obtiene la misma Media que la referida a la colaboración con profesionales externos al centro (2,58), ambas inferiores a las obtenidas por las dos variables restantes, pero hemos de señalar que la variable sobre colaboración tiene la DT más elevada de las cuatro consideradas (0,868). Sólo en la variable referida al trabajo en equipo de los profesionales del mismo centro se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

da una Media superior a 3 (3,03). El análisis más detallado nos permitirá hacernos una visión más afinada de la autopercepción de competencia de los futuros docentes de este estudio.

Tabla 5.38

Estadísticos descriptivos de la subdimensión "actuar en procesos organizativos", presentados por orden ascendente según las puntuaciones medias

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL												
ACTUAR EN PROCESOS ORGANIZATIVOS												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
p90 Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa	0	0	14	6,2	85	37,8	108	48,0	18	8,0	2,58	,729
p88 Colaborar con otros profesionales externos a la escuela	0	0	25	11,1	76	33,8	92	40,9	32	14,2	2,58	,868
p89 Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa	2	,9	13	5,8	55	24,4	121	53,8	34	15,1	2,76	,809
p87 Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela	0	0	9	4,0	33	14,7	125	55,6	58	25,8	3,03	,752

Fuente: Elaboración propia

5.4.5.1 Resolución de conflictos y convivencia en el centro

Al analizar los datos referidos a los conflictos y relaciones en el marco del aula, veíamos cómo la variable 48 referida al fomento de "la resolución pacífica de conflictos entre los niños" obtenía una Media de 3,02, si bien la variable 49 que se centraba específicamente en la competencia para usar adecuadamente "estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños", obtenía una Media bastante inferior (2,41) con más porcentaje en Zona Baja que en Zona Alta. Sin embargo, en la variable 47 (construir relaciones positivas con y entre el alumnado", la Media era notablemente más elevada (3,22). Estos datos es interesante contrastarlos con los obtenidos cuando preguntamos por las cuestiones relacionales a nivel de centro. Así en la

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

variable 90 de este bloque ("Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula -a nivel de centro-), ya hemos dicho que la Media es de 2,58 y consideramos reseñable que el 44,0 % de los futuros docentes se sitúan en la Zona Baja (con 14 sujetos -el 6,2%- que optan por "nada", mientras que el 37,8% eligen la respuesta "poco"), pero el 56% se sitúan en la Zona Alta (con un escaso 8% que eligió la opción "mucho", y un 48% la respuesta "bastante"), como podemos observar en las Figuras 5.130 y 5.131.

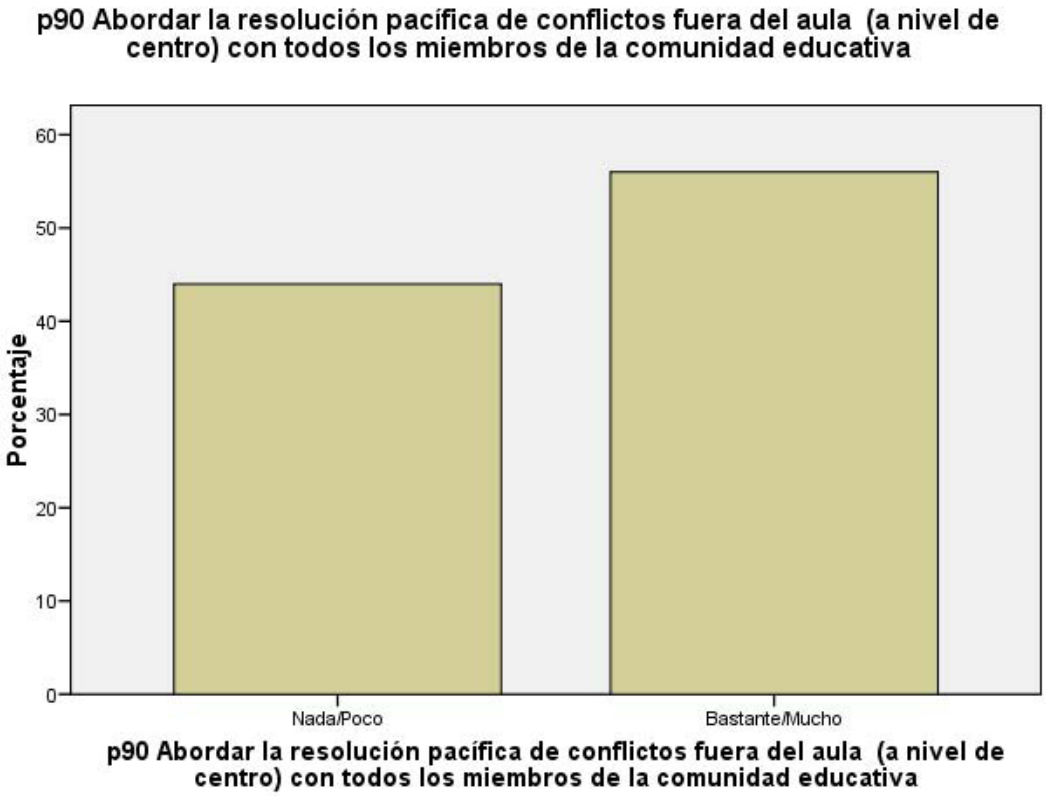


Figura 5.130. **Porcentajes dicotomizados del ítem 90: "Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

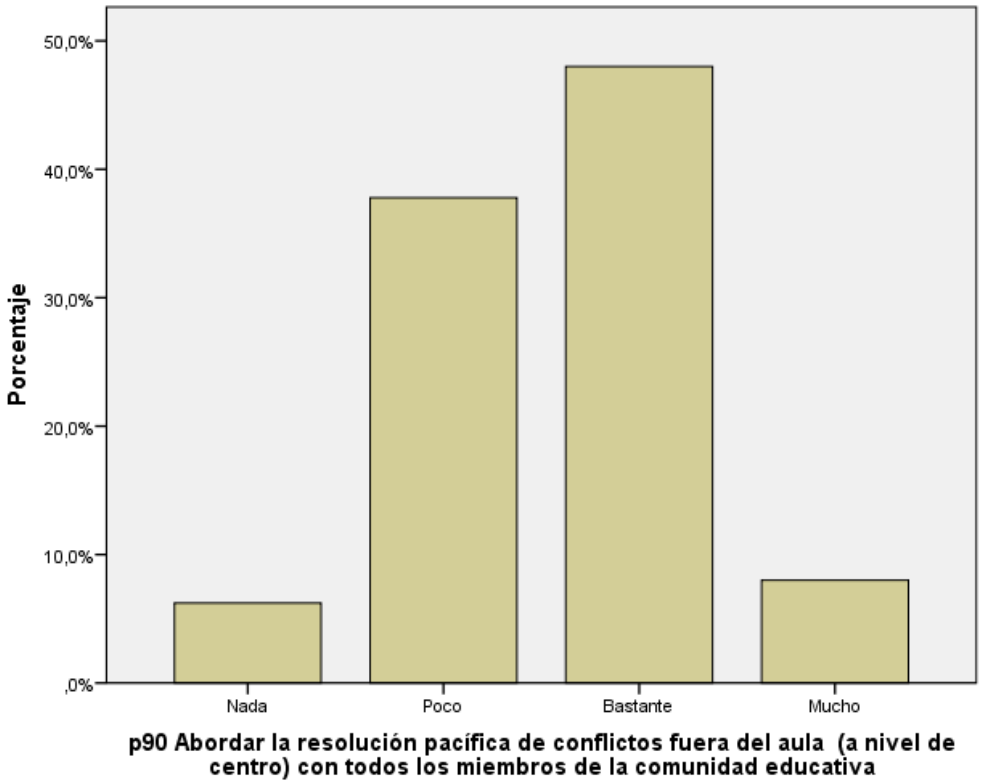


Figura 5.131. **Porcentajes del ítem 90: "Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa", según cuatro opciones de respuesta**

Al igual que sucede con las variables referidas al aula, cuando se hace un planteamiento más general, con una orientación positiva de la pregunta (en este bloque en la variable 89: "Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa"), los resultados mejoran, con una Media de 2,76 (aunque observemos que notablemente inferior a la referida a nivel de aula –variable 47 con Media de 3,22-), y porcentaje en Zona Baja de 30,2%, pareciéndonos reseñable que 13 sujetos, el 5,85%, hayan elegido la opción "nada", siendo el porcentaje de electores de la opción "poco" del 24,4%. En la Zona Alta el porcentaje es del 68,9%, con un 15,1% que eligen la opción "mucho", y un 53,8% la respuesta "bastante". Las Figuras 5.132 y 5.133 nos permiten visualizar estos datos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

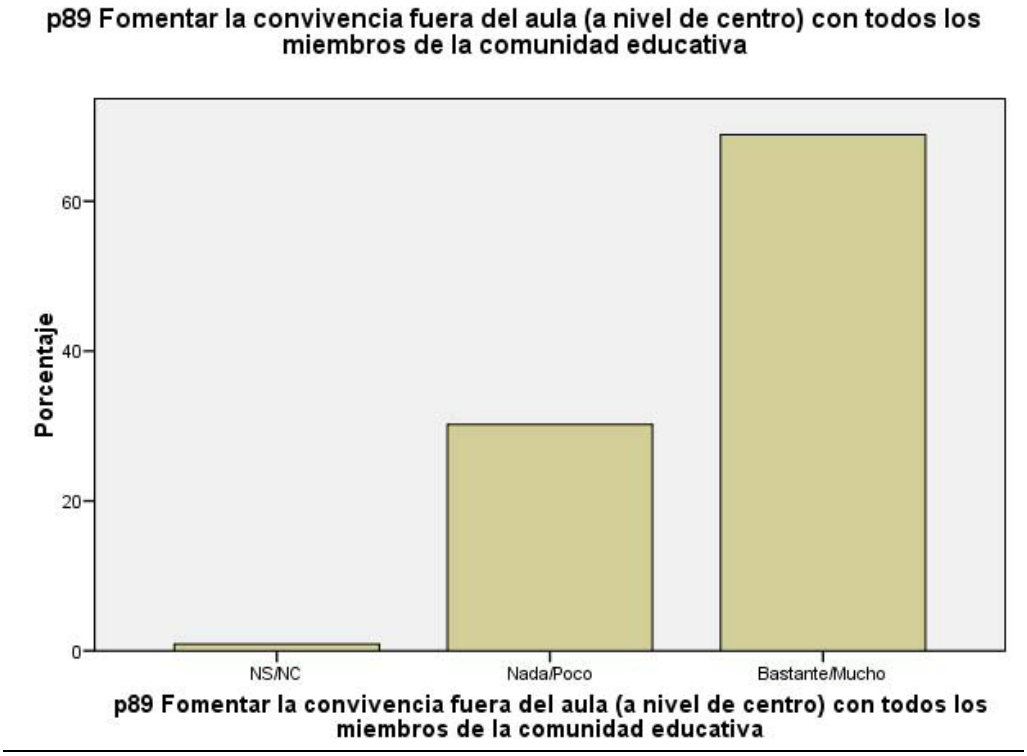


Figura 5.132. **Porcentajes dicotomizados del ítem 89: "Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa"**

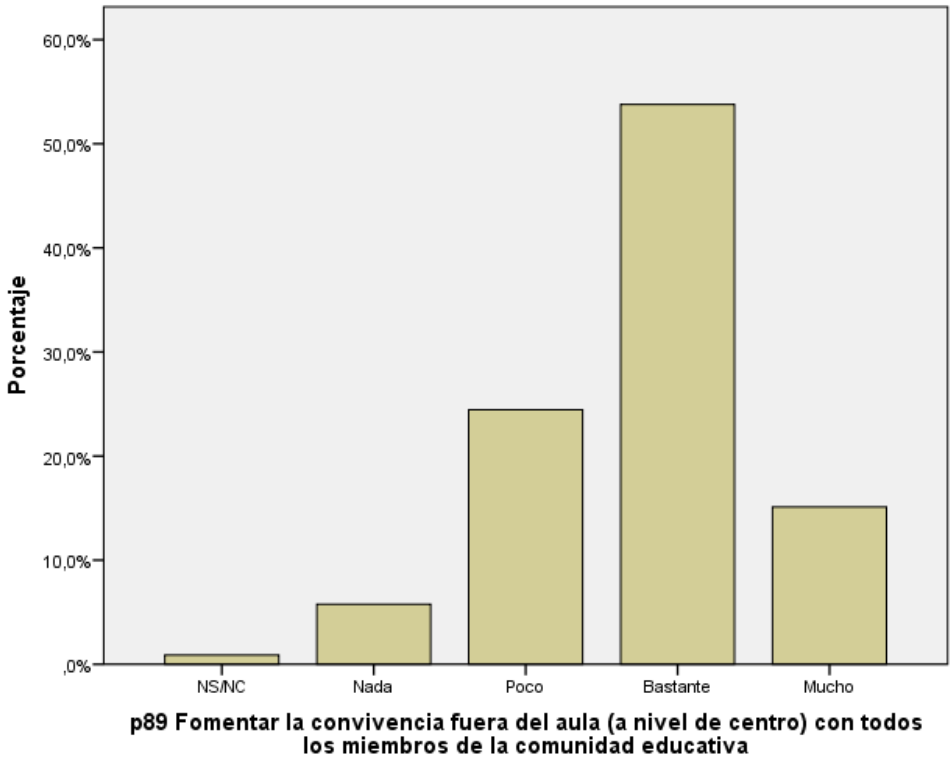


Figura 5.133. **Porcentajes del ítem 89: "Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa", según cuatro opciones de respuesta**

USC DE COMPOSTELA

5.4.5.2 Colaborar con otros profesionales

Cuando los futuros docentes se autoevalúan con respecto a la colaboración con otros profesionales los resultados difieren si estos trabajan dentro del propio centro o son externos a la escuela. Resulta esperanzador que se sientan mayoritariamente competentes para, como se enuncia en la variable 87, "trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela", puesta que con una Media superior a 3, como ya señalamos, el porcentaje en Zona Baja solamente es del 18,7% (aunque no deja de ser significativo que 9 alumnos –el 4%- se declaren "nada" competentes), frente al 81,3% en Zona Alta (con un notable 25,8 % que han optado por la respuesta "mucho"). Las Figuras 5.134 y 5.135 nos muestran estos datos en detalle. Los equipos docentes –de Ciclo o de Etapa, por ejemplo- establecidos por las normativas oficiales quieren ser un cauce privilegiado para el trabajo en equipo, al concebirse como unidades organizativas ideadas para coordinar la enseñanza, buscar la coherencia y continuidad de las propuestas educativas, coordinar acciones de tutoría y que, desde nuestro punto de vista, han de favorecer la colaboración entre los profesionales para planificar, desarrollar, evaluar, investigar y mejorar la práctica los profesionales docentes. La normativa establece la composición, funciones y cometidos específicos de los equipos de Ciclo de Educación Infantil. De todas formas, como apunta González González (2003a), a luz de lo que la investigación y la experiencia nos va desvelando sobre el funcionamiento real de las estructuras de coordinación establecidas formalmente, "la acción pedagógica coordinada, que se pretende formalmente con las unidades organizativas comentadas, dependerá más de los procesos y dinámicas de trabajo que progresivamente se articulen en ellas y sobre qué contenidos –qué idea de currículum, enseñanza, formación, etc., asentada en qué principios, valores y creencias – que de las directrices y prescripciones administrativas, las funciones establecidas, las responsabilidades más o menos delimitadas o las reglas y procedimientos acotados en las normativas" (p. 65).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

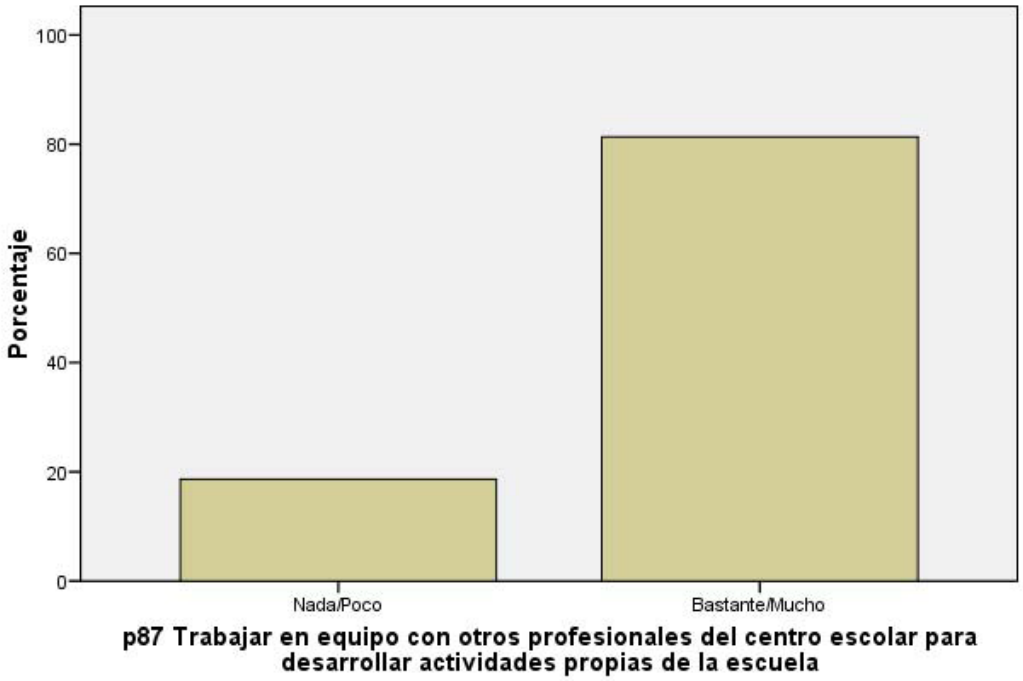


Figura 5.134. **Porcentajes dicotomizados del ítem 87: "Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela"**

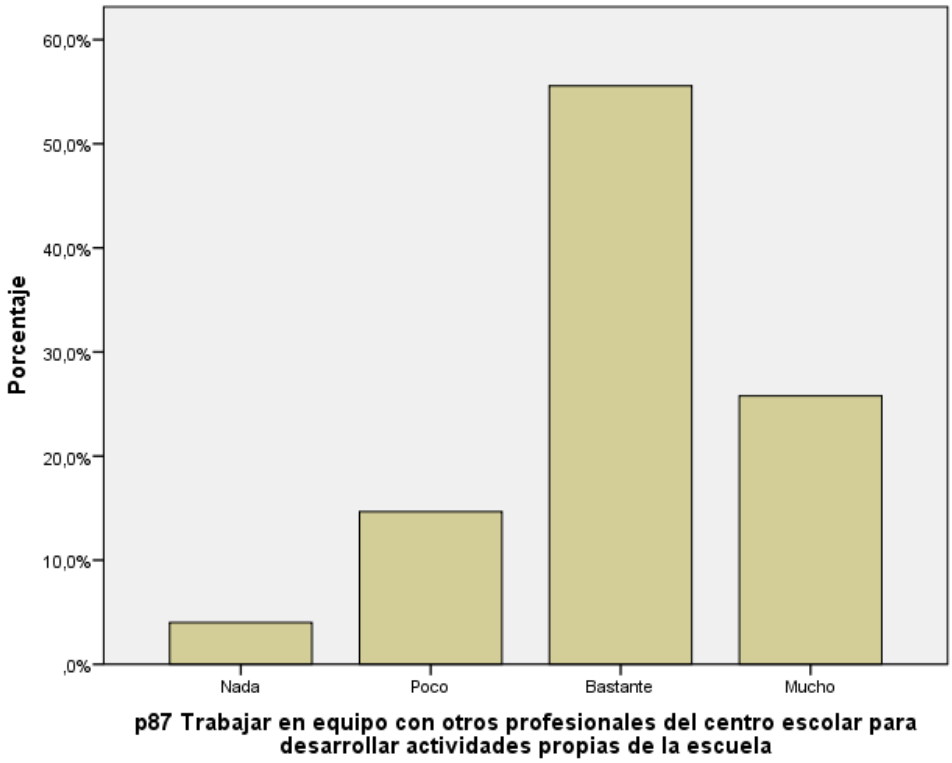


Figura 5.135. **Porcentajes del ítem 87: "Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela", según cuatro opciones de respuesta**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ya hemos hecho algunos comentarios en relación con esta variable al referirnos en páginas anteriores a la planificación de proyectos educativos en forma de Proyectos de Ciclo y Etapa de Educación Infantil en el marco de Proyectos de Centro. Esta autopercepción de competencia positiva lleva a pensar que estos futuros docentes se consideran mayoritariamente competentes en cuanto a procesos de dinamización del trabajo en equipo, por lo tanto, competentes a la hora de aplicar técnicas de dinámica de grupos o, por ejemplo, a la hora de desarrollar reuniones productivas y satisfactorias sabiendo distinguir entre la tipología de reuniones habituales en un centro escolar y qué procede hacer según se trate de reuniones en las que resulte imprescindible o conveniente tomar decisiones, encuentros simplemente informativos o reuniones en las que haya que buscar soluciones creativas a problemas diversos.

En todo caso, estimamos que los datos ofrecen una perspectiva halagüeña puesto que esta autopercepción positiva seguramente conlleve igualmente una actitud favorecedora del trabajo colaborativo y de construcción de cultura participativa y de pensamiento sistémico en los centros, aspectos de enorme relevancia, desde nuestro punto de vista, para hacer frente a los retos que enfrenta hoy la escuela. Sin olvidarnos de otra cuestión que estimamos fundamental impulsar en el sistema educativo español para establecer mejoras en el núcleo de la actividad didáctica: el trabajo en equipo para analizar conjuntamente la práctica docente y retroalimentarse, para aprender de otros maestros y maestras, para impartir docencia en equipo, junto a otros compañeros, para analizar en colaboración con otros docentes al alumnado. Esta dinámica debe favorecerse desde la formación inicial, propiciando el análisis conjunto de la práctica en el marco del Prácticum, bien en parejas o equipos de futuros docentes en colaboración con los tutores de los centros y los profesores universitarios como han planteado desde hace tiempo González Sanmamed y Fuentes Abeledo (1994) y más recientemente (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011). El compromiso para trabajar colaborativamente con otros maestros y maestras con ánimo de reflexionar y mejorar es factible a través de múltiples estrategias y actividades: planificación de propuestas curriculares, observación mutua de las actuaciones en el acontecer de la vida del aula, experimentación de propuestas e indagación en parejas o grupos más amplios, análisis en equipo producciones del alumnado y debate sobre la forma de evaluarlos, actuación como como asesor de otros compañeros, etc.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si observamos la Figura 5.136 que aparece a continuación referido a la variable 88 ("Colaborar con otros profesionales externos a la escuela"), en el que se reflejan los porcentajes en Zona Baja (44,9%, con un notable 11,1% -25 sujetos- que eligieron la opción "nada", y un 33,8% la opción "poco"), y en Zona Alta con un 55,1% (con un 40,9% que optaron por "bastante" y un 14,2% que eligieron "mucho"), nos haremos conscientes de la diferencia que apuntamos. La DT de 0,868, la más elevada de este bloque nos alerta también de las diferencias de posicionamiento de los futuros docentes con respecto a esta competencia. En ello es bastante probable que hayan incidido, quizás en mayor grado que en relación a otras competencias, las diferentes experiencias que hayan podido tener en el Prácticum, pues incluso una parte del alumnado puede que no haya ni siquiera tenido contacto con profesionales externos a los centros –como por ejemplo miembros de equipos psicopedagógicos externos al centro o inspectores de educación-

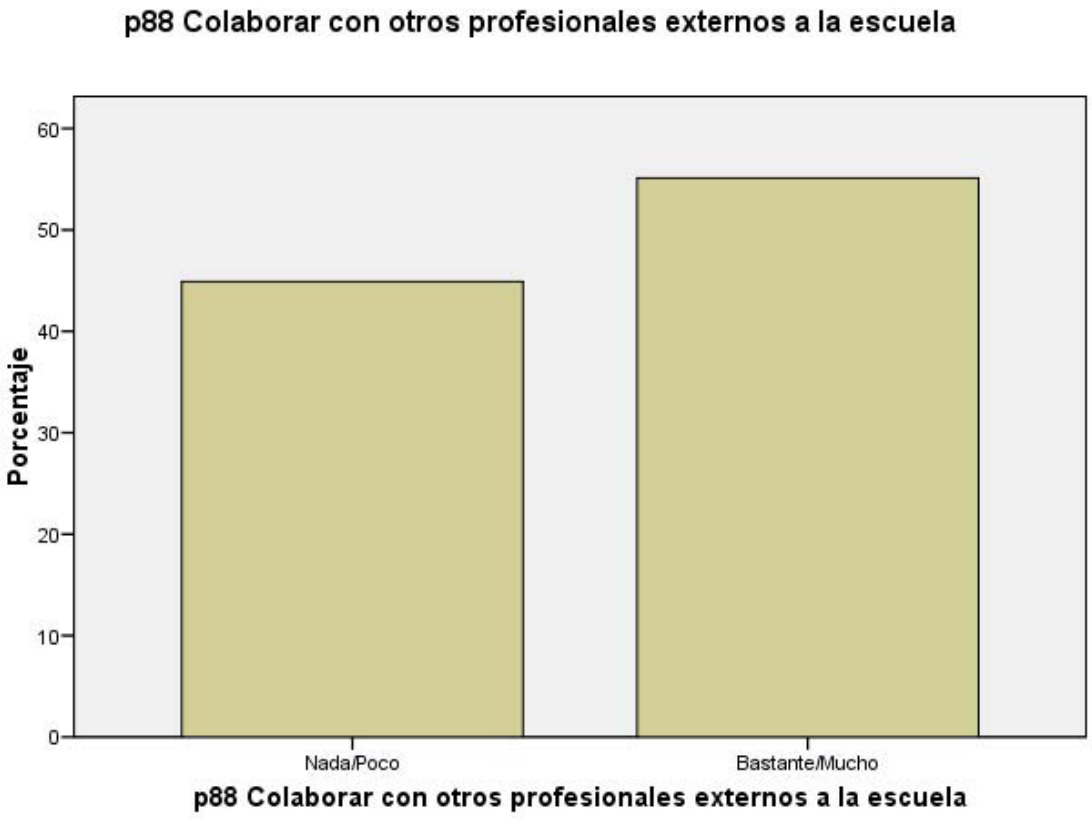


Figura 5.136. **Porcentajes dicotomizados del ítem 88: "Colaborar con otros profesionales externos a la escuela"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estos datos, pues, nos alertan de la problemática que puede surgir en relación con el futuro de estos profesores en formación. En el caso de que esa "actitud colaborativa" a la que nos hemos referido impregne sus actuaciones, en simultáneo debemos considerar, las diferencias que perciben a la hora de enfrentarse a la colaboración según se trate de profesionales docentes o con otros agentes de la comunidad. En la actualidad, para que las escuelas desarrollen eficazmente su labor y con criterios de calidad amplios, estimamos imprescindible que establezcan relaciones de colaboración con agentes y colectivos externos a los propios centros. Estas relaciones, por ejemplo, facilitan conocer, y usar los recursos educativos que ofrece el entorno de los centros y desarrollar proyectos y actividades en colaboración con museos, empresas, servicios sociales del territorio, etc. Ello requiere una amplitud de miras del profesorado, una exigencia que en palabras de Fullan (1994a y b) requiere "ampliar los horizontes intelectuales. Esto supone saber desenvolverse en la complejidad, disponer de una actitud creadora, flexible y abierta a la comprensión y resolución de problemas, comprometida a aprender del ambiente, y sobre sí mismo" (p. 122)

En todo caso, hemos de subrayar la importancia de potenciar culturas colaborativas tanto en el interior de las organizaciones escolares como en relación con agentes e instituciones del contexto. Por ejemplo, en relación fundamentalmente con el trabajo entre maestros dentro de una escuela, cabe pensar en diferentes formas de colaboración, subrayando el hecho como hacen Hargreaves y Fullan (2014) de que "no todo tipo de colaboración es igual de efectiva" (p. 143). En este sentido cabe recordar aquí que, como destacan los autores citados, refiriéndose a las investigaciones de Little (1990), no es lo mismo colaborar entre docentes para intercambiar ideas, anécdotas y cotilleos, que apoyarse y ayudarse entre compañeros cuando surgen peticiones, que compartir materiales y estrategias didácticas o planificar e investigar juntos planteándose y explorando preguntas y respuestas difíciles sobre la práctica. Aunque, y esto nos parece importante recalcarlo, los aspectos informales también juegan su papel, esencial, para "construir una cultura colaborativa en una escuela (…) en los gestos, chistes y miradas que son señales de empatía y entendimiento; en el trabajo duro y el interés personal mostrado fuera de las aulas y en los pasillos de la escuela; en el reconocimiento de cumpleaños y otras pequeñas ceremonias; al aceptar la conexión entre vida personal y la profesional; en los elogios abiertos, en la correspondencia y en la gratitud; y al compartir y debatir ideas y recursos" (Hargreaves y Fullan , 2014, p. 143). Nos parece muy importante que todo esto pueda vivirse por los futuros docentes en los propios centros de formación inicial.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La pluralidad de visiones sobre la vida, de costumbres, de culturas y tradiciones, de formas de pensar, sentir y obrar en la sociedad en su conjunto, y en los propios centros educativos en la actualidad (del profesorado, de los padres y madres de los pequeños, y de otros agentes de la propia comunidad educativa, así como de otras instancias del contexto), hacen más necesario que nunca preparar a los futuros docentes para comprender la propia organización, y el contexto en el que se inserta, las relaciones que se desarrollan dentro y fuera y entre agentes de la escuela y su ambiente, de analizar los factores implicados en su funcionamiento, y desarrollar competencias para escuchar, comunicar, negociar, para planificar, decidir, actuar, evaluar e investigar en colaboración con el otro desde una actitud abierta y dialogante. La capacidad para trabajar en equipo en el seno de los centros escolares y para colaborar con agentes del contexto externo es fundamental desde la perspectiva que defendemos y en las instituciones de formación del profesorado se ha de hacer mucho hincapié en el desarrollo de estrategias, habilidades y técnicas específicas para dialogar, para participar en reuniones (analizando cómo preparar intervenciones, cómo intervenir de forma adecuada, cómo abordar conflictos, como comunicarse y negociar) y para mantener un clima sano, de confianza y bienestar, a la luz de un proyecto colectivo negociado, planificado, construido, sentido como propio, desarrollado y evaluado en colaboración que oriente el quehacer cotidiano y una actitud de indagación crítica sobre lo que nos une o nos separa, y lo que nos diferencia.

5.4.6 Análisis bivariados de la subdimensión "actuar en procesos organizativos" (ítems 87 a 90) perteneciente a la dimensión "Institucional"

Se ha procedido a la realización de la prueba U Mann Whitney tomando como variables de agrupación el "sexo" y "la realización de estudios previos al Grado de Maestro/a en Educación Infantil". Los resultados obtenidos nos informan de la no existencia de relaciones significativas entre las variables contrastadas.

Por otra parte, la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis tampoco ha revelado que existan diferencias estadísticamente significativas entre las variables pertenecientes a "actuar en procesos organizativos" (ítems 87 a 90) respecto a las variables "edad" y "ciclo en el que se han realizado las estancias del prácticum". No obstante, sí se han encontrado relaciones entre las variables según el "centro de estudios" (Tablas 5.39 y 5.40). Al igual que venía sucediendo en otras subdimensiones ya analizadas, son los estudiantes de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Facultad de Formación de Profesorado de Lugo (USC), los que alcanzan mayores niveles competenciales respecto al alumnado de otras Facultades, en aspectos como:

- Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela (p-valor=0,044)
- Colaborar con otros profesionales externos a la escuela (p-valor=0,002)
- Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa (p-valor=0,005)

Tabla 5.39

Rangos promedio Centro de Estudios*variables de la subdimensión "actuar en procesos organizativos" perteneciente a la dimensión "institucional"

	Centro de Estudios	N	Rango promedio
p87 Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	102,48
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	111,96
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	128,20
	Total	225	
p88 Colaborar con otros profesionales externos a la escuela	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	104,97
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	104,20
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	137,95
	Total	225	
p89 Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	106,77
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	108,07
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	129,19
	Total	225	
p90 Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa	Fac. CC. de la Educación. Santiago (USC)	73	105,29
	Fac. CC. de la Educación. A Coruña (UDC)	95	105,74
	Fac. Formación del Profesorado. Lugo (USC)	57	134,97
	Total	225	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.40

Estadísticos de contraste Centro de Estudios* variables de la subdimensión "actuar en procesos organizativos" perteneciente a la dimensión "institucional"

	p87 Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela	p88 Colaborar con otros profesionales externos a la escuela	p89 Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa	p90 Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa
Chi-cuadrado	6,235	12,620	5,737	10,423
Gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,044	,002	,057	,005

Fuente: Elaboración propia

5.4.7 Análisis descriptivos de la subdimensión "investigar, innovar, la vida de la organización" (ítems 91, 92, 93)

Tres variables hemos integrado en este bloque referido a competencias que se relacionan con el ámbito de la investigación y la innovación a nivel del centro escolar como organización (Tabla 5.41).

Tabla 5.41

Estadísticos descriptivos de la subdimensión "investigar, innovar, la vida de la organización", ordenados de forma ascendente según la media

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL												
INVESTIGAR, INNOVAR, LA VIDA DE LA ORGANIZACIÓN												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**	**n**	**%**		
p93 Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organización	0	0	17	7,6	91	40,4	95	42,2	22	9,8	2,54	,773
p92 Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica	0	0	4	1,8	76	33,8	120	53,3	25	11,1	2,74	,673
p91 Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro	0	0	6	2,7	45	20,0	146	64,9	28	12,4	2,87	,645

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 5.41, las variables aparecen ordenadas de menor a mayor Media. Los resultados obtenidos señalan que la variable 93 ("Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organización") ha alcanzado una Media de 2,54 y una DT de 0,773; la variable 92 ("Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica") una Media de 2,74 y una DT de 0.73 y la variable 91 ("Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro"), una Media de 2,87 y una DT de 0,645.

Cinco cuestiones nos llaman inicialmente la atención. En primer lugar, que conforme aumenta la Media en simultáneo disminuye la DT. En segundo lugar, que sobre las tres competencias hemos preguntado también, pero especificándolas a nivel de aula, pero, en todo caso, tanto a nivel de centro como de aula, las tres ocupan la misma posición ordenándolas de menor a mayor Media y también sucede lo señalado anteriormente en relación con las DT. Por lo tanto, desde la percepción de autocompetencia de estos futuros docentes, se sienten mayoritariamente más competentes para "observar sistemáticamente" que para "reflexionar" y "Desarrollar proyectos de innovación y mejora" en relación con los aspectos recogidos en el enunciado de las variables citadas. En cuarto lugar, que, a diferencia de otros bloques, la Media más alta (2,87) no llega a 3.

Por último señalar que para ninguna de las tres competencias se obtiene un porcentaje más elevado en la Zona Baja que en la Zona Alta, aunque, como podemos observar en la Figura 5.137 de la variable 93, los porcentajes de ambas Zonas no están muy alejados (48 % para la Zona Baja y 52,2% para la Zona Alta), siendo la opción "bastante" la más elegida (42,2%), a muy escasa distancia de la opción "poco" (40,4%) como puede observarse en la Figura 5.138 que incorpora los datos de las cuatro opciones.

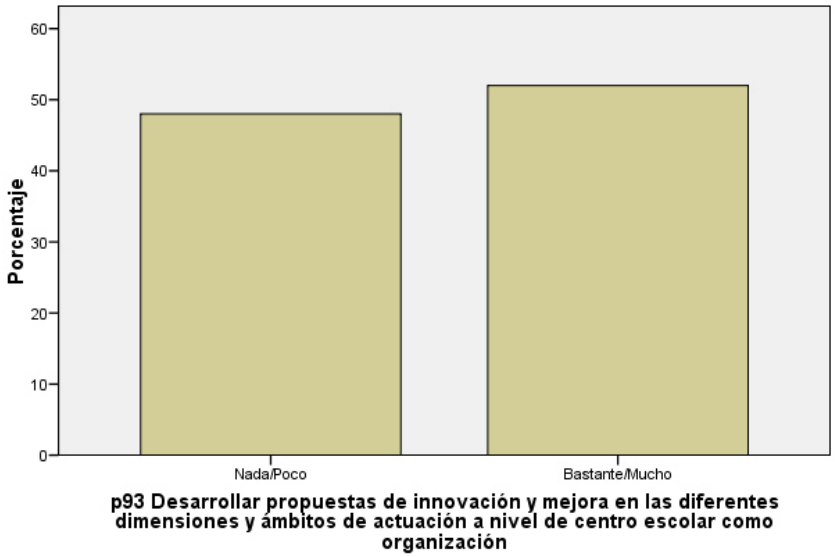


Figura 5.137. **Porcentajes dicotomizados del ítem 93: "Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organziación"**

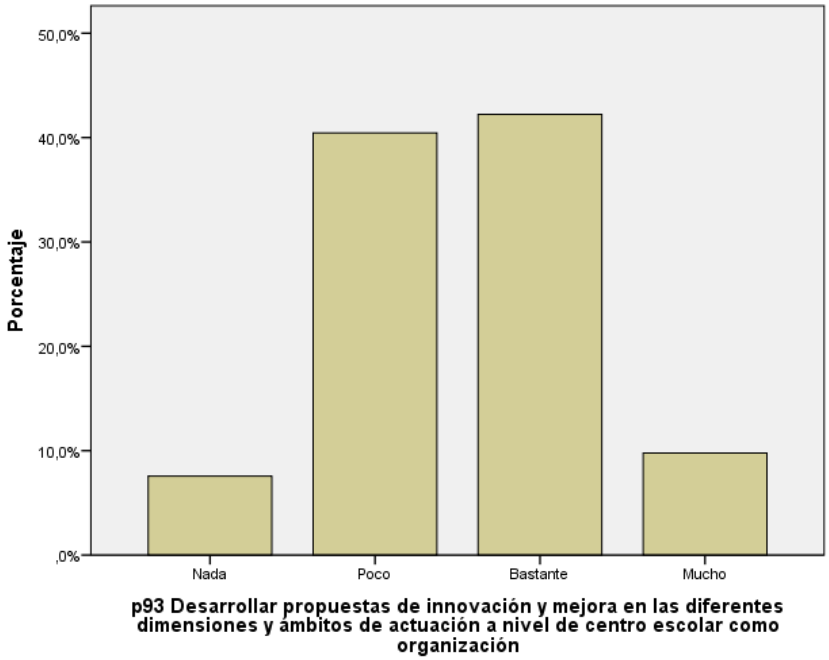


Figura 5.138. **Porcentajes del ítem 93: "Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organziación", según cuatro opciones de respuesta**

Los datos de la variable 92 sobre la reflexión acerca de las prácticas organizativas constatan un descenso en la Zona Baja comparándolos con la variable anterior (en concreto se alcanza el 35,6%) y en la Zona Alta un aumento (el porcentaje es del 64,4%), siendo mayoritariamente la opción "bastante" la más elegida (53,3%), como se refleja en las Figuras 5.139 y 5.140 que aparecen a continuación.

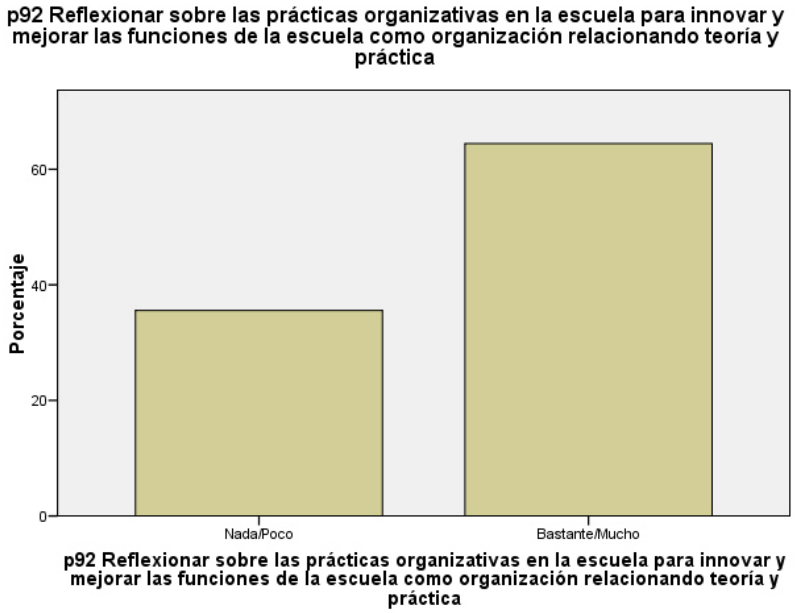


Figura 5.139. **Porcentajes dicotomizados del ítem 92: "Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica"**

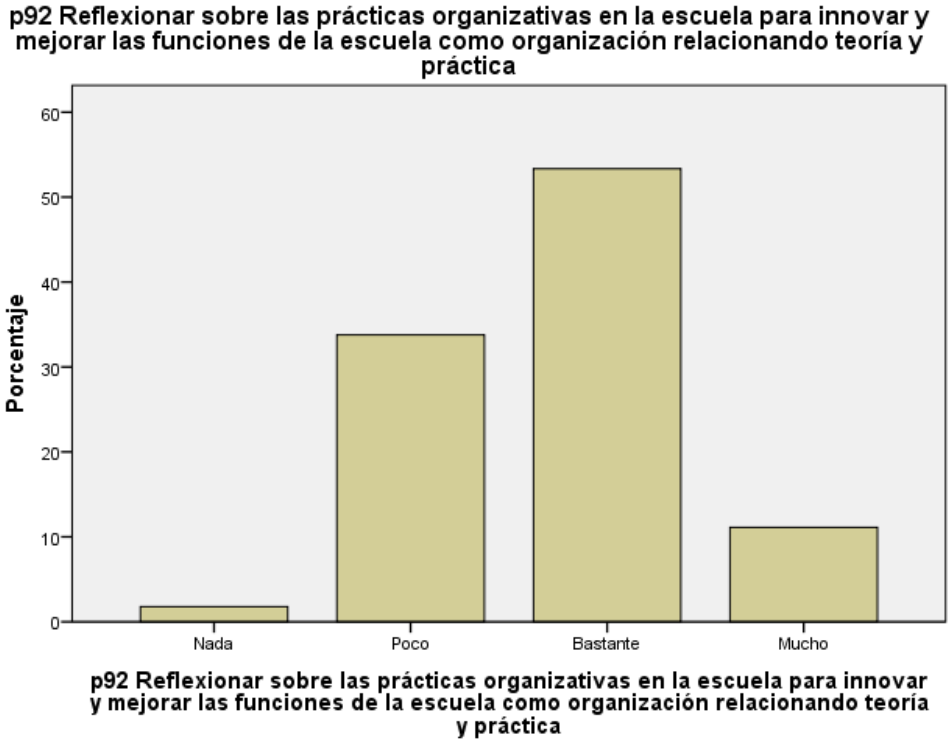


Figura 5.140. **Porcentajes del ítem 92: "Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica", según cuatro opciones de respuesta**

Para la variable 91 ("Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro"), subrayar el hecho de que, a pesar de alcanzar la Media más alta del bloque" (2,87), no llega a 3, aunque la distancia entre la Zona Baja y la Zona Alta es notable (22,7% frente a 77,3%, siendo la opción "bastante" la más elegida (64,9%) y la segunda la opción "poco" (20%), aunque cabe reseñar que 28 sujetos (el 12,4%) se consideren muy competentes y 6 futuros docentes "nada" competentes. Las Figuras 5.141 y 5.142 recogen estos datos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

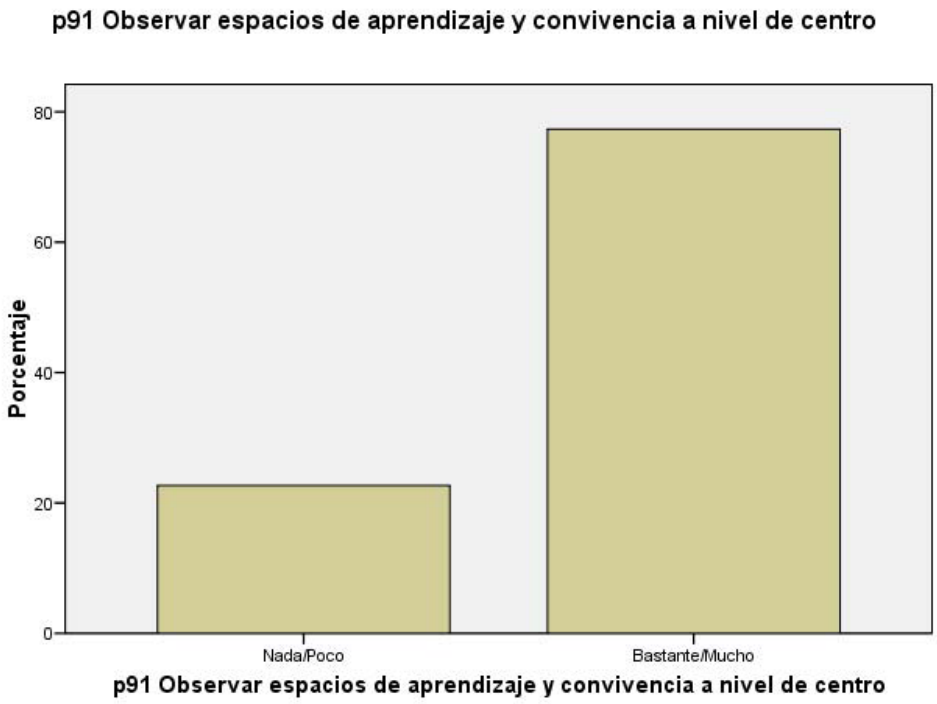


Figura 5.141. **Porcentajes dicotomizados del ítem 91: "Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro"**

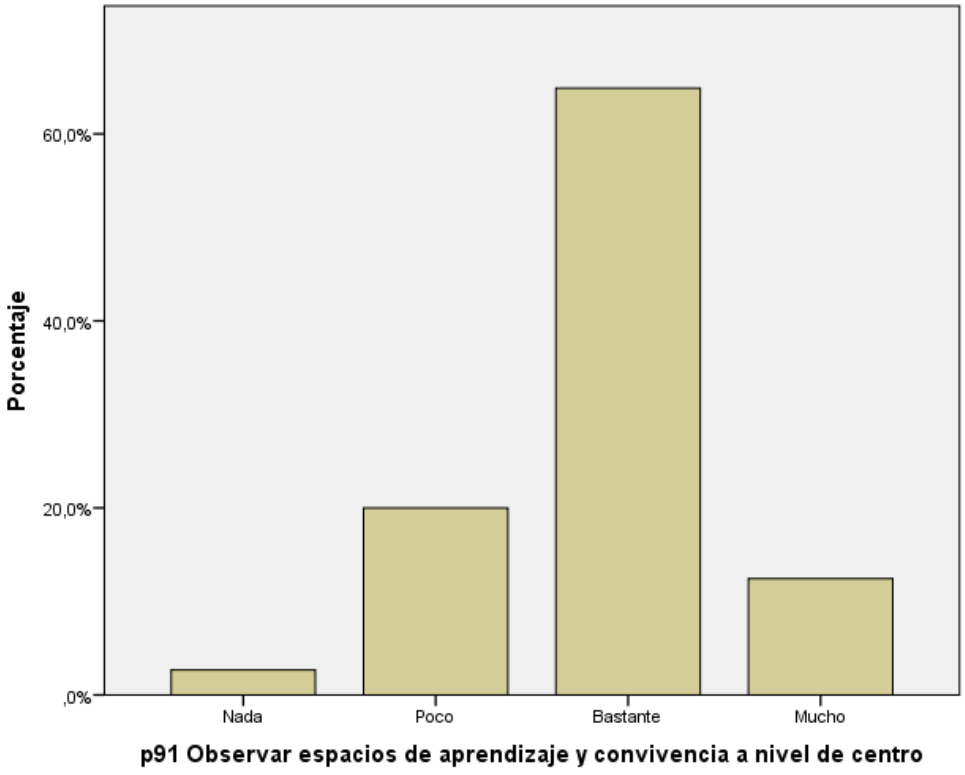


Figura 5.142. **Porcentajes dicotomizados del ítem 91: "Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro", según cuatro opciones de respuesta**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En definitiva, pues, los futuros docentes en relación con este bloque de competencias referidas a su tarea como miembros de una organización escolar, mayoritariamente se sienten menos competentes que en relación con aquellas con el mismo contenido, pero centradas en el nivel del aula. Cabe apuntar que estas futuras maestras y maestros probablemente han tenido en sus experiencias de Prácticum menos oportunidades de desarrollar actividades ligadas al rol institucional que al docente, y ello puede haber afectado a su percepción de nivel de competencia. Al menos ésta es la conclusión que hemos obtenido tras múltiples conversaciones con muchos futuros docentes en nuestra tarea como formadora, como observadora de sesiones de seguimiento de Prácticum, y de asistencia a reuniones de análisis de la experiencia como alumna del Grado.

5.4.8 Análisis bivariados de la subdimensión "investigar, innovar, la vida de la organización" (ítems 91, 92 y 93) perteneciente a la dimensión "Institucional"

5.4.8.1 Análisis de diferencias en función del sexo

La aplicación de la prueba U Mann-Whitney no ha revelado la existencia de diferencias estadísticamente significativos entre la variable "sexo" y las variables 91, 92 y 93 que constituyen la subdimensión "investigar, innovar la vida de la organización".

5.4.8.2 Análisis de diferencias en función de la edad

Tras la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis no se han encontrado diferencias significativas en función de la edad respecto a las variables de la subdimensión "investigar, innovar la vida de la organización".

5.4.8.3 Análisis de diferencias en función de haber cursado estudios previos al Grado de Educación Infantil

Haber cursado estudios previos al Grado de Maestro/a en Educación Infantil no es una variable que se relacione con aquellas otras pertenecientes a la subdimensión "investigar, innovar la vida de la organización"., por lo que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.8.4 Análisis de diferencias en función del ciclo en el que se han realizado las estancias de prácticum

Los resultados derivados de la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis revelan que hay dos variables en las que se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo en el que el alumnado ha realizado las estancias de prácticum. En concreto, nos referimos a:

- Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica (i.92), con un p-valor=0,001
- Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organización (i.93), con un p-valor=0,000.

Para ambas variables, son los estudiantes que han realizado su prácticum en ambos ciclos, los que manifiestan sentirse más competentes, mientras los que lo han hecho tan sólo en el primer ciclo, son los alumnos que se perciben como menos competentes.

5.4.8.5 Análisis de diferencias en función del centro de estudios

La realización de la prueba Kruskal-Wallis revela la existencia de diferencias significativas según el centro de estudios en todas las variables consideradas en la categoría "investigar, innovar, la vida de la organización" (con p-valores=0,000). Los rangos promedio alcanzados nos desvelan que son los estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo (USC) los que manifiestan sentirse más competentes para las tres variables consideradas (91, 92 y 93), mientras que los alumnos que han cursado el Grado de Maestro/a en Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (UDC) son los que se autoperciben como menos competentes.

5.5. ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN "TUTORIAL"

La presente dimensión "tutorial" está constituida por dos subdimensiones como son "comprender" y "actuar" y sobre las que se procede a continuación a analizar los resultados obtenidos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.5.1 Análisis descriptivos de la subdimensión "comprender" (ítem 94)

Para la Dimensión Tutorial hemos considerado en la subdimensión de "Comprender" únicamente la variable 94: "Conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar". La Media alcanzada para esta variable es de 2,72, con una DT de 0,754 (Tabla 5.42).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.42

Estadísticos descriptivos de la subdimensión "comprender"

DIMENSIÓN TUTORIAL												
COMPRENDER												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar (i. 94)	0	0,0	14	6,2	62	27,6	122	54,2	27	12,0	2,72	0,754

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la Figura 5.143 que reproducimos a continuación. En la Zona Baja se sitúa el 33,8 % de los futuros docentes y el 66,2% en Zona Alta.

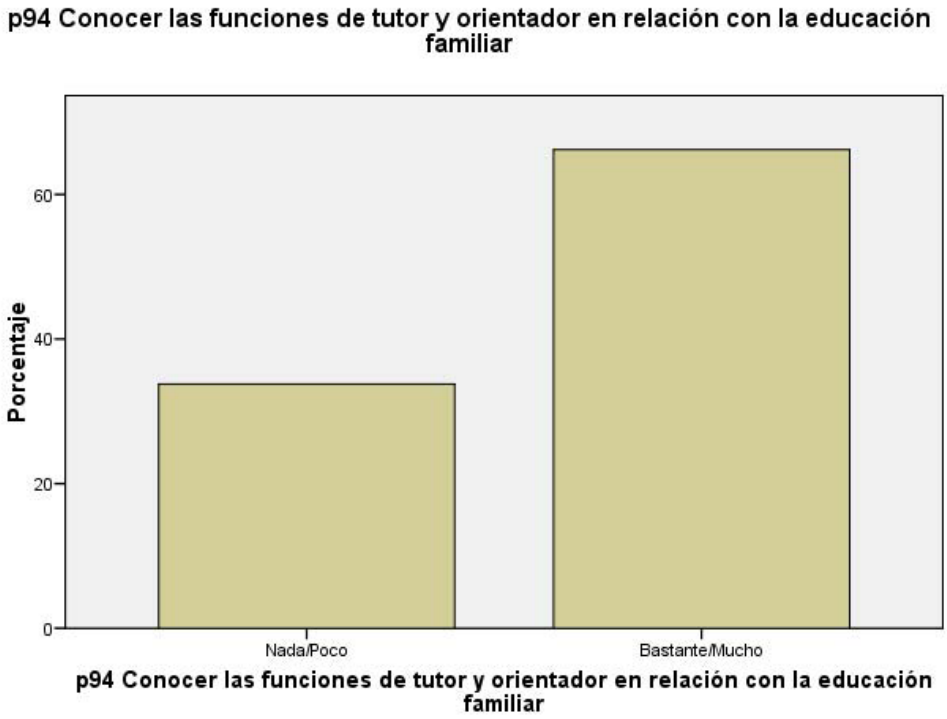


Figura 5.143. **Porcentajes dicotomizados del ítem 94: "Conocer las funciones del tutor y orientador en relación con la educación familiar"**

El desglose de las cuatro opciones de respuesta (Figura 5.144) nos permite destacar que la mayoría (el 54%) elige "bastante"; un 12% se inclina por la opción "mucho"; mientras que un 27,6% se sitúa en la respuesta "poco", y 14 sujetos (el 6,2%) se consideran "nada" competentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

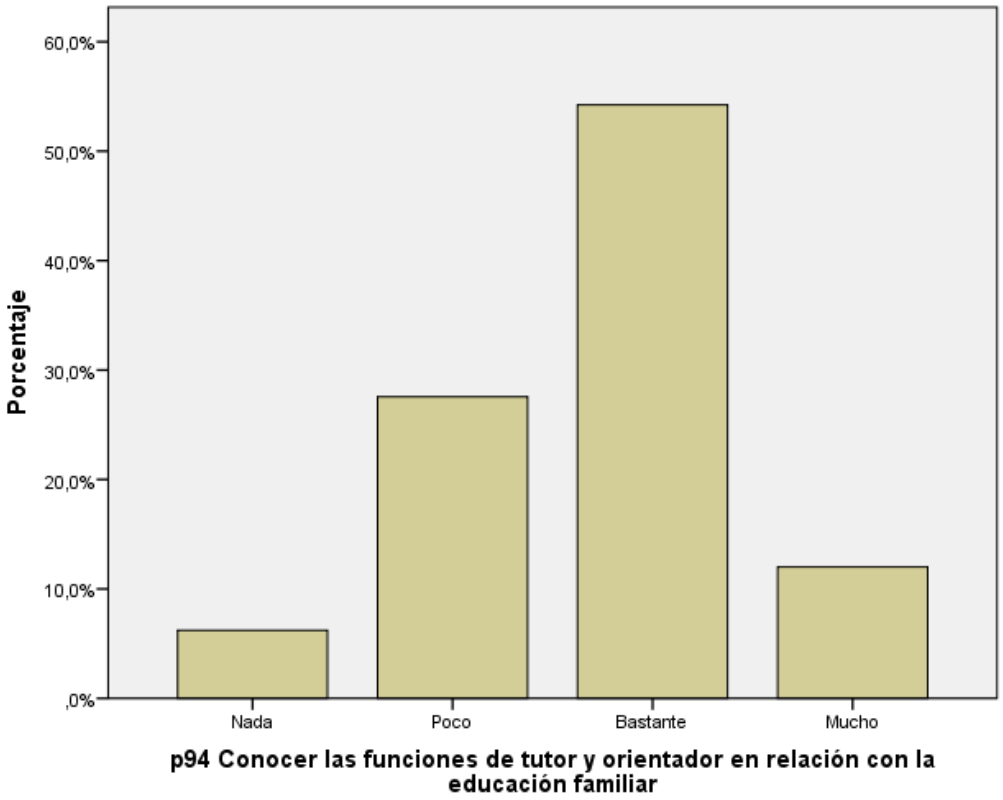


Figura 5.144. **Porcentajes del ítem 94: "Conocer las funciones del tutor y orientador en relación con la educación familiar", según cuatro opciones de respuesta**

Aunque la diferencia entre la Zona Alta y Baja es apreciable, sin embargo no hemos de olvidar que el contenido hace únicamente referencia a la "comprensión" de las funciones que tienen que ver con el alumnado (como el compromiso de potenciar el desarrollo integral de cada niño o niña, como persona entera, manteniendo relaciones personales con cada uno; de facilitar la integración de cada niño o niña en el grupo-clase -con notable atención, por ejemplo, a las diversas culturas de procedencia que suelen darse en la actualidad en muchos centros, y a las diferencias de lengua materna-, de contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, valorar problemas y necesidades especiales y desarrollar propuestas atentas a las mismas, o favorecer actitudes participativas); con los demás profesionales (como otros tutores y profesorado de apoyo, diseñando y desarrollando un proyecto común; o el orientador del centro o profesionales externos como miembros de los equipos psicopedagógicos de la zona para abordar problemáticas especiales) y con las familias (estableciendo contactos y relaciones positivas para informar e informarse y promover el compromiso de las mismas en diversas actividades educativas, tanto en el propio centro como en el contexto familiar bien sea de forma regular y estable –por ejemplo participando en talleres, de

cocina por ejemplo, o apoyando el desarrollo de algunas tareas compartiendo el sentido educativo de la relación con los pequeños tanto en el aula como en el patio, el comedor u otros espacios- o más esporádica, para determinados momentos y experiencias tanto dentro de la escuela –destacamos sobre todo el periodo de adaptación, o actividades colectivas como las fiestas- o fuera de la escuela –como salidas y excursiones-). Señalemos que esa colaboración con la familia, siempre crucial, aún la consideramos de mayor relevancia e importancia cuanta menos edad tenga el alumno.

Simplemente "conocer" estas funciones entendemos que no requiere especial esfuerzo o dificultad. Por otra parte, dicho conocimiento puede ser abordado en el contexto de diversas materias teórico-prácticas, además de los conocimientos sobre este ámbito que se pueden adquirir en el Prácticum, por lo que no deja de resultar llamativo el porcentaje de la Zona Baja y, sobre todo, ese 6,2% que ha optado por la respuesta "nada". En todo caso, sí resultan sorprendentes estos datos cuando los ponemos en relación con los obtenidos para la variable 96 ("Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar") – y que presentaremos en detalle posteriormente- pues la Media de esta última es inferior a la alcanzada para la variable que estamos analizando en esta subdimensión (en concreto 2,62, frente a 2,72).

5.5.2 Análisis bivariados de la subdimensión "comprender" (ítem 94) perteneciente a la dimensión "Tutorial"

De entre las variables independientes consideradas: "sexo", "edad", "estudios previos al grado de educación infantil", "ciclo en el que se han realizado las estancias del prácticum" y "centro de estudios". Son estas dos últimas en las que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. En el caso de la variables "ciclo en el que se han realizado las estancias del prácticum" (p-valor=0,048), son los estudiantes que han realizado sus prácticas exclusivamente en primer ciclo (0-3 años), los que se valoran a sí mismo como menos competentes respecto a los que han cursado su prácticum en el segundo ciclo y también en ambos ciclos, siendo precisamente estos últimos los que se autoperciben como más competentes en lo referido a conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Según la variable "centro de estudios" (p-valor=0,001), se puede decir que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago (rango

promedio=123,81), junto con los de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (rango promedio=122,49) son, frente a los alumnos que han cursado sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (rango promedio=91,53), los que se sienten más competentes para conocer las funciones del tutor y orientador en lo que respecta a la educación familiar.

5.5.3 Análisis descriptivos de la subdimensión "actuar" (ítems 95 y 96)

Las dos competencias que hemos incorporado en esta subdimensión (variable 96 y 95) se centran en la percepción de autocompetencia por parte de los futuros docentes para actuar desempeñado funciones como tutor, desde el supuesto que la relación con las familias tiene una especial relevancia en la Educación Infantil para el desarrollo de las acciones pertinentes y a las que hemos hecho una primera referencia al comentar los datos de la variable 94 (Tabla 5.43).

Tabla 5.43

Estadísticos descriptivos de la subdimensión "actuar", ordenados de forma ascendente según las puntuaciones medias

DIMENSIÓN TUTORIAL												
ACTUAR												
	NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO		Media	DT
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar (i. 96)	0	0,0	17	7,6	84	37,3	92	40,9	32	14,2	2,62	0,821
Establecer relaciones positivas con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias (i. 95)	1	0,4	9	4,0	30	13,3	128	56,9	57	25,3	3,03	0,767

Fuente: Elaboración propia

La normativa oficial en España sobre las diferentes etapas del sistema educativo, sobre todo desde la LOGSE (1990), ha ido subrayando la importancia de considerar las labores tutoriales y, por tanto, destacar que la educación no se reduce a la mera instrucción o adiestramiento –y en mayor medida al referirse a la Educación Infantil-, así como la necesidad de atender a las diferentes dimensiones de la persona, de cada persona, con sus

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

características peculiares intentando favorecer su evolución a través de una educación personalizada y desde un enfoque de escuela inclusiva. Desde la perspectiva curricular ha de hacerse hincapié en trabajar contenidos no sólo conceptuales y procedimentales, sino también actitudinales, así como generar un clima de aula y de centro positivo, de acogida e integración con atención a la dimensión afectiva y emocional, y de considerar toda experiencia del alumno –por tanto, también aquellas ligadas a situaciones y rutinas como el aseo o la comida- como propiamente "educativas".

Desde un enfoque como éste, la relación intensa, de confianza y colaboración con las familias de los niños y niñas resulta crucial, indispensable si pensamos desde la atención a la diversidad y optamos por una educación inclusiva como derecho irrenunciable de equidad y calidad de todas las personas (Echeita, 2008). Una escuela capaz de responder y ajustarse a las demandas del alumnado, requiere de un tutor comprometido con una atención personalizada y que desarrolle múltiples acciones más allá de la labor de instrucción y con fuerte, continuada, confiada, dialogante, colaborativa y respetuosa relación con las familias El establecimiento de buenos vínculos y de colaboración e implicación de las familias es considerado como un elemento muy relevante en relación con la calidad de las escuelas de Educación Infantil (véase por ejemplo una reciente investigación en: Fernández Pérez y Lebrero Baena, 2015). Esa buena relación con las familias ha de facilitar la comunicación, por ejemplo para conocer los modelos educativos familiares y analizarlos en relación con el modelo educativo seguido en la escuela y las circunstancias particulares de cada niño en el seno familiar y diversas características de su comportamiento y actitudes; para establecer pautas educativas conjuntas y coherentes entre la escuela y las familias analizando valores y acciones conjuntamente; para incorporar ideas y sugerencias interesantes de las familias a la escuela; para realizar actividades y tareas en colaboración con los familiares de los pequeños, etc. El profesorado, como demuestran investigaciones como la anteriormente citada de Fernández Pérez y Lebrero, 2015), reconoce la importancia del entorno familiar en el progreso del alumnado. Como han afirmado Marchesi y Martín (2014), apoyándose en investigaciones recientes:

> "Mientras que el contexto social y cultural tiene una influencia amplia y genérica en las familias, en los centros docentes y en los alumnos, el entorno familiar afecta a cada uno de los hijos-alumnos y tiene un impacto directo y fundamental en su desarrollo y en sus aprendizajes" (p. 96).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los datos recogidos para la variable 95 ("Establecer relaciones positivas con las familias de cada estudiante y con el conjunto de las familias"), no dejan dudas sobre la perspectiva de los futuros docentes encuestados. Con una Media 3,03 (y DT de 0,767), dejan bien claro que, en su mayoría, se sienten "bastante" o "muy competentes". Las Figuras 5.145 y 5.146 en relación con esta competencia permiten visualizar con claridad esta afirmación. Un abrumador 82,2% se sitúa en la Zona Alta (fijémonos que el porcentaje alcanzado en la opción "mucho" es de 25,3%, con un 56,9% en la opción "bastante"), con un porcentaje en Zona Baja de sólo un 17,3 % aunque llama la atención que 9 sujetos (4%) hayan elegido la opción "nada" siendo el 13,35 % los futuros docentes que han optado por la respuesta "poco".

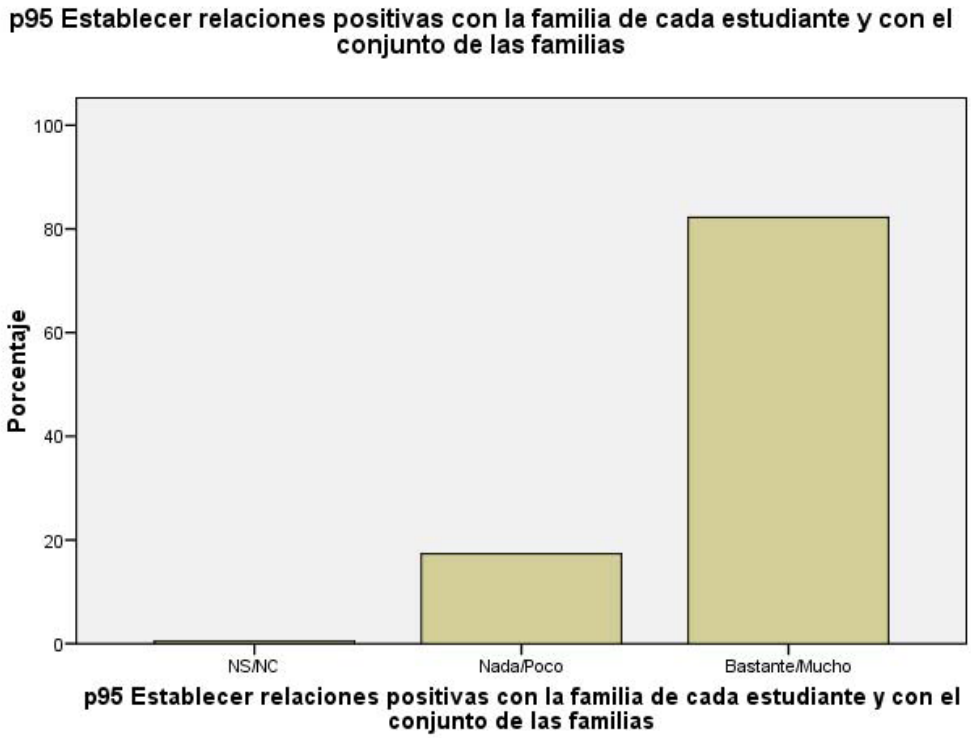


Figura 5.145. **Porcentajes dicotomizados del ítem 95: "Establecer relaciones positivas con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familas"**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

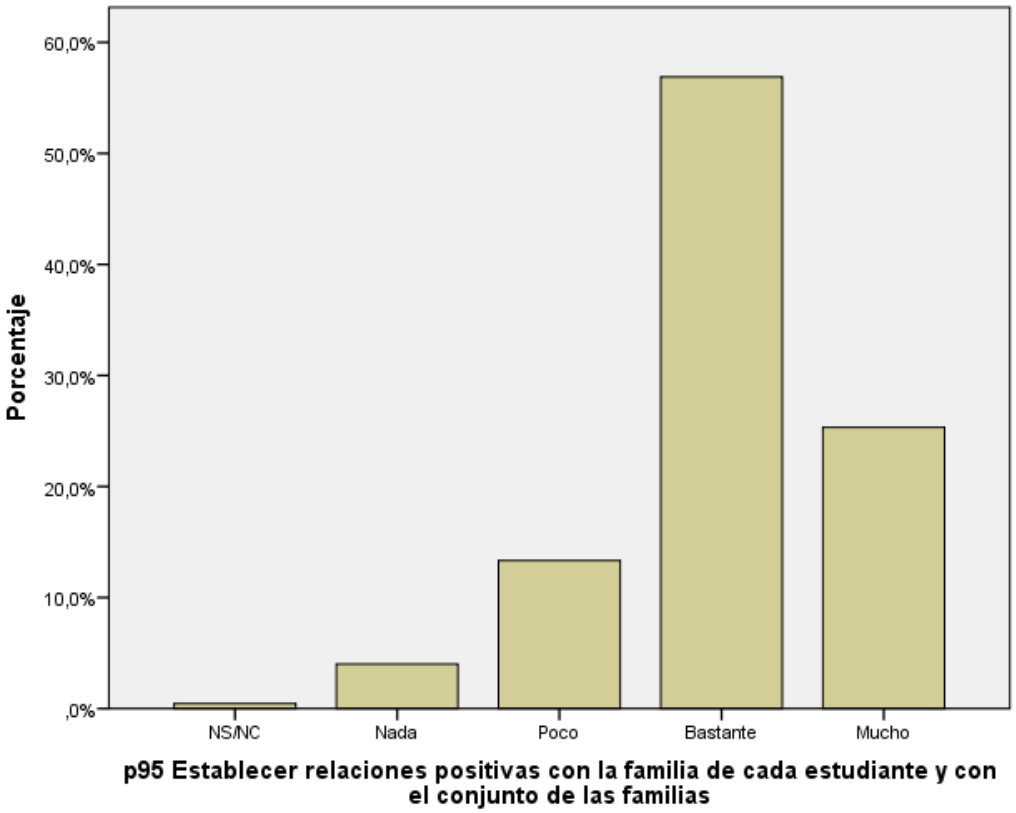


Figura 5.146. **Porcentajes del ítem 95: "Establecer relaciones positivas con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias", según cuatro opciones de respuesta**

Aunque los datos son contundentes frente a los resultados obtenidos para otras variables –como por ejemplo, los referidos a la variable 94 ("Conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar"), y que ya hemos comentado-, hemos recogido en diversas experiencias como alumna del Grado de Maestra en Educación Infantil y también como docente en la materia de Prácticum y en otra materias en el mismo Grado, numerosas declaraciones de futuros docentes en que manifestaban que no habían asistido a reuniones con los padres de los niños, un espacio de encuentro fundamental para el establecimiento de relaciones, unas relaciones que, en el contexto del Prácticum, dependen básicamente de las opciones que ofrezca el docente que ejerce como tutor de prácticas. Por ello no deja de causarnos cierta sorpresa los resultados obtenidos si bien cabe pensar, por otra parte, que aun no teniendo muchas experiencias en relación con las familias consideren que están capacitados para el logro de una relación catalogada como "positiva" al partir de una actitud también positiva para procurarlas en la línea de una colaboración continua tan preconizada desde diferentes materias del Grado. Pero también procede reconocer que, aunque los futuros docentes no asistan a reuniones formales con los padres –tanto grupales como individuales con cada familia-, sí pueden

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

participar en contactos informales diarios –o de cierta frecuencia- con miembros de la familia del alumnado o sus responsables, bastante habituales en muchas escuelas, quizás en mayor grado en el primer Ciclo de Educación Infantil. Contactos breves, pero en no pocas ocasiones cargados de significado y relevantes para el trabajo educativo, como por ejemplo sucede en momentos de entrada y salida del alumnado a las escuelas en ocasiones con cortas pero importantes entrevistas e intercambio de información relevante. Lo mismo puede suceder en relación con encuentros derivados de actividades como salidas al entorno, excursiones, fiestas, talleres, o derivadas de la participación de los padres y madres o responsables de los pequeños en tareas de apoyo diversas. En todo caso, este percepción de competencia positiva respecto al establecimiento de "relaciones positivas" con las familias resultan una buena base para pensar que los profesores formación puedan participar con intensidad en la dinámica de la relación familia-escuela, lo que consideramos facilita la atención a la dimensión afectiva y social del alumnado, y a potenciar una convivencia sana, aspectos que consideramos de relevancia, entre otros, cuando pensamos en una escuela de calidad, en una buena escuela de Educación Infantil. Aun así, cabe reconocer que en un contexto de cambio acelerado, también de la propia estructura y dinámicas familiares, "las relaciones entre la escuela y la familia son más urgentes y necesarias que en el pasado pero más difíciles" (Marchesi y Martín, 1014, p. 219), resultando en no pocas ocasiones, complicado vertebrar adecuadamente esa relación, por lo que estos datos son esperanzadores para buscar las mejores vías para una adecuada relación escuela-familia que, tradicionalmente, como exponen los autores citados, se expresan a través de cuatro formas: el compromiso de los padres con la educación y aprendizaje de sus hijos (por ejemplo con el seguimiento de las actividades escolares, o la búsqueda de apoyos cuando el alumno tiene dificultades de aprendizaje); la comunicación entre docentes y padres (reuniones formales con cada familia, informes escritos, intercambio de información por correo electrónico, etc.); participación en actividades del centro escolar; participación en las asociaciones de padres y madres. Marchesi y Martín (2015) también comentan nuevas formas de participación como las derivadas del uso de la página web del colegio para dar a conocer las actividades de lo que se hace en clase, periódicos y revistas escolares, foros interactivos con padres, etc.

Para la variable 96 ("Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar"), la Media (2,62) es menor que la obtenida para la variable comentada anteriormente y la DT mayor (0,821). La Figura 5.147 que aparece a continuación pone

USC UNIVERSIDADE

de manifiesto con mayor claridad la diferencia en las respuestas respecto a ambas variables: para la que estamos comentando en la Zona Baja se alcanza un significativo 44,9%, mientras que en la Zona Alta el porcentaje es de 55,15.

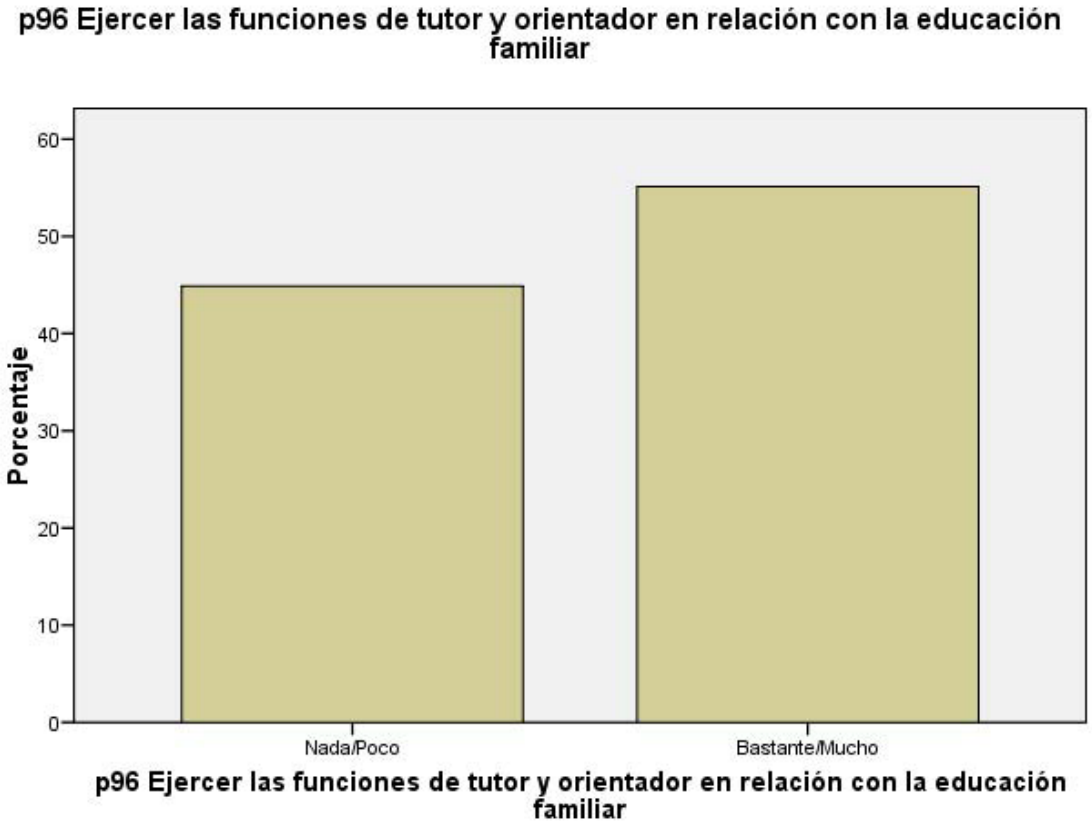


Figura 5.147. **Porcentajes dicotomizados del ítem 96: "Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar"**

De los datos desglosados para cada una de las opciones destacamos que, si bien la mayoría elige la opción "bastante" (40,9%), este porcentaje es muy cercano al 37,3% de la opción "poco" (37,3%) y que 17 sujetos (7,6%) se consideran "nada" competentes, prácticamente la mitad en relación con el porcentaje de quienes optan por considerarse muy competentes (el 14,2%), como queda reflejado en la Figura 5.148 que ofrecemos a continuación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

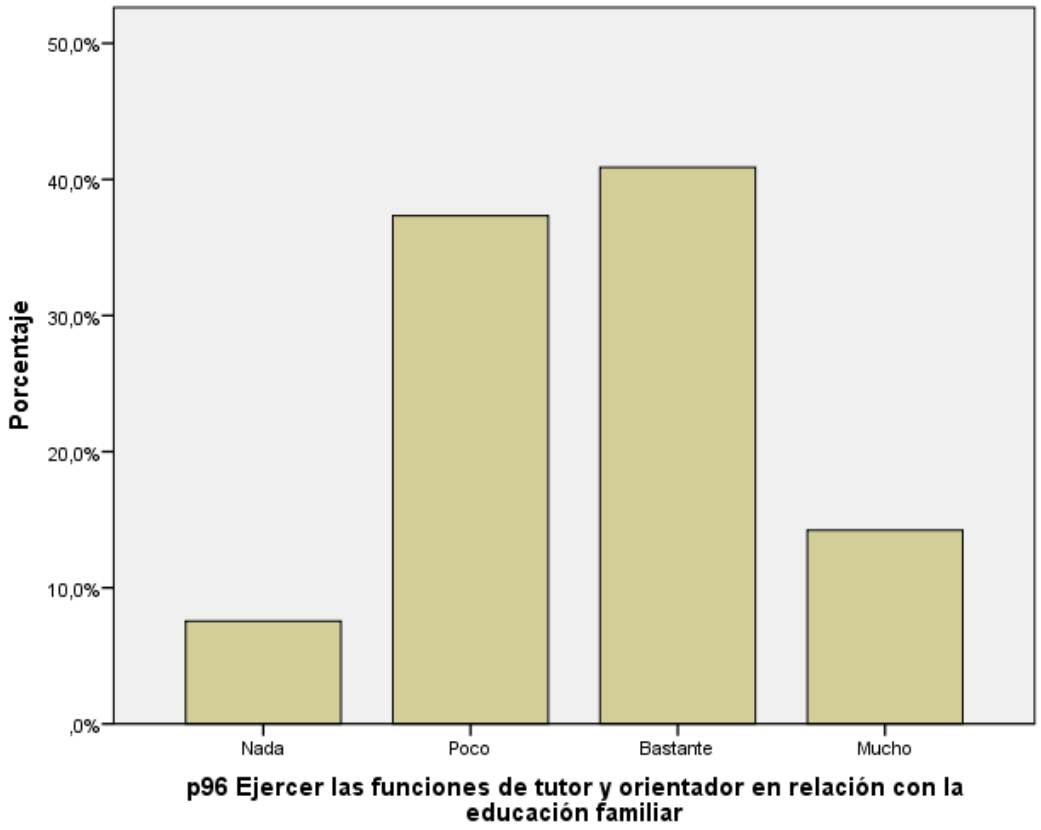


Figura 5.148. **Porcentajes del ítem 96: "Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar", según cuatro opciones de respuesta**

En nuestra opinión es probable que en la valoración en relación con esta última competencia haya influido bastante el que en la redacción del texto de la variable se haya incorporado la expresión "orientador en relación con la educación familiar", y que se hayan considerado escasamente competentes para orientar cómo abordar la educación familiar más que para ejercer, en general, las funciones de tutor. De todas formas, los resultados para la variable 94 ("Conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar") ya comentados, desvelan un panorama que ha de invitar a la reflexión por cuanto un numeroso grupo de futuros docentes se consideran escasamente –o incluso algunos "nada"- competentes tanto en relación con el "conocimiento" de las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar como, más propiamente ligado al concepto de competencia, para "ejercer como tutor y orientador".

La reciente investigación de Fernández Pérez y Lebrero (2015) que recoge la opinión de docentes de Educación Infantil destaca, al igual que otros muchos estudios, la enorme importancia de la colaboración e implicación de las familias para la buena marcha de la Escuela Infantil y, en definitiva, para potenciar los aprendizajes de los niños y niñas, entre otras cosas por la enorme importancia que a estas edades tienen las experiencias fuera de la

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

escuela y la relevancia para el progreso de los alumnos de continuidad y complementariedad en la labor educativa entre la familia y la escuela. No olvidemos que la escuela es el lugar en el que los pequeños se convierten por primera vez en su vida en ciudadanos.

La preparación de los futuros docentes sobre estas cuestiones nos parece muy importante, más si cabe, en un momento como el actual en que las tensiones y fracturas entre las escuelas y familias se manifiestan en ocasiones de forma cruda, como sucede por ejemplo en nuestro país en relación con el tema de los "deberes escolares" para las etapas de Primaria y Secundaria, o en algunos entornos en Educación Infantil ligadas a la presión sobre cuestiones relativas al aprendizaje de la lecto-escritura. Entendemos que desde la escuela de Educación Infantil han de propiciarse contextos de relación, de intercambio de ideas, de conocimiento mutuo, de colaboración, superando recelos y enfrentamientos, buscando la coherencia educativa entre los modelos familiar y escolar.

5.5.4 Análisis bivariados de la subdimensión "actuar" (ítems 95 y 96) perteneciente a la dimensión "Tutorial"

Al igual que sucedía con la subdimensión "comprender", tan solo se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre las variables: "ciclo en el que se han realizado las estancias del prácticum" y "centro de estudios", respecto a las variables 95 y 96.

Más específicamente, se ha obtenido un p-valor=0,043 mediante la prueba Kruskal-Wallis en lo referente al contraste entre el ciclo en el que el alumnado ha realizado el prácticum y "ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar (i.96)". Los estudiantes que se sienten más competentes son aquellos que han realizado sus prácticas en ambos ciclos (rango promedio=122,94), frente a los que solo han cursado su prácticum en segundo ciclo (rango promedio= 104,14) y primer ciclo (0-3) (rango promedio=79,00).

Por otra parte, la variable "ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar (i.96)" y su contraste mediante el test Kruskal-Wallis con la variable "centro de estudios", ha obtenido una puntuación significativa a nivel asintótico (p-valor=0,001), siendo los estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo con un rango promedio de 131,88, los que se consideran más competentes en esta cuestión, frente a los alumnos de las Facultades de Ciencia de la Educación de A Coruña (rango promedio=117,85) y Santiago (rango promedio=91,95).

5.6. ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN "PERSONAL"

La dimensión "personal" está constituida solamente por una subdimensión denominada "saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad". A continuación, se muestran los resultados derivados de los análisis descriptivos y bivariados para dicha subdimensión.

5.6.1 Análisis descriptivos de la subdimensión "saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad"

Las Medias de las dos competencias que incorporamos respecto al ámbito del "Actuar" en la dimensión "Personal" se encuentran entre las más elevadas de todas las analizadas en esta investigación (Tabla 5.44). En concreto, la recogida en la variable 98 ("Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional") con una Media de 3,22 y una DT de 0,676 sólo es superada por la Media de otras dos competencias (variable 53: "Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños -higiene, alimentación, descanso…-" con una Media de 3,36; y variable 30: "Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula").

Tabla 5.44

Estadísticos descriptivos de la subdimensión "saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad", ordenados de forma ascendente según las puntuaciones medias

DIMENSIÓN PERSONAL												
SABER SER Y ACTUAR CON EQUILIBRIO, ÉTICA Y RESPONSABILIDAD												
	NS/NC		**NADA**		**POCO**		**BASTANTE**		**MUCHO**		**Media**	**DT**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional (i. 97)	0	0,0	3	1,3	23	10,2	123	54,7	76	33,8	3,21	0,672
Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional (i. 98)	0	0,0	3	1,3	23	10,2	121	53,8	78	34,7	3,22	0,676

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las Medias de las dos competencias que incorporamos respecto al ámbito del "Actuar" en la dimensión "Personal" se encuentran entre las más elevadas de todas las analizadas en esta investigación. En concreto, la recogida en la variable 98 ("Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional") con una Media de 3,22 y una DT de 0,676 sólo es superada por la Media de otras dos competencias (variable 53: "Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños -higiene, alimentación, descanso…-" con una Media de 3,36; y variable 30: "Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula").

La competencia referida al comportamiento ético (variable 97: "Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional"), con una Media de 3.21 y DT de 0,672, es superada por las tres anteriores y por la Media obtenida para la competencia referida a "Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños" (variable 47 con una Media de 3,22).

Además, llama la atención que los porcentajes en la Zona Baja y Alta para las dos variables de este Bloque sean exactamente los mismos: 11,6 % en la primera y 88, 4 % en la segunda, por lo que la Figura 5.149 que ofrecemos a continuación sirve para representar los datos de ambas en las dos Zonas.

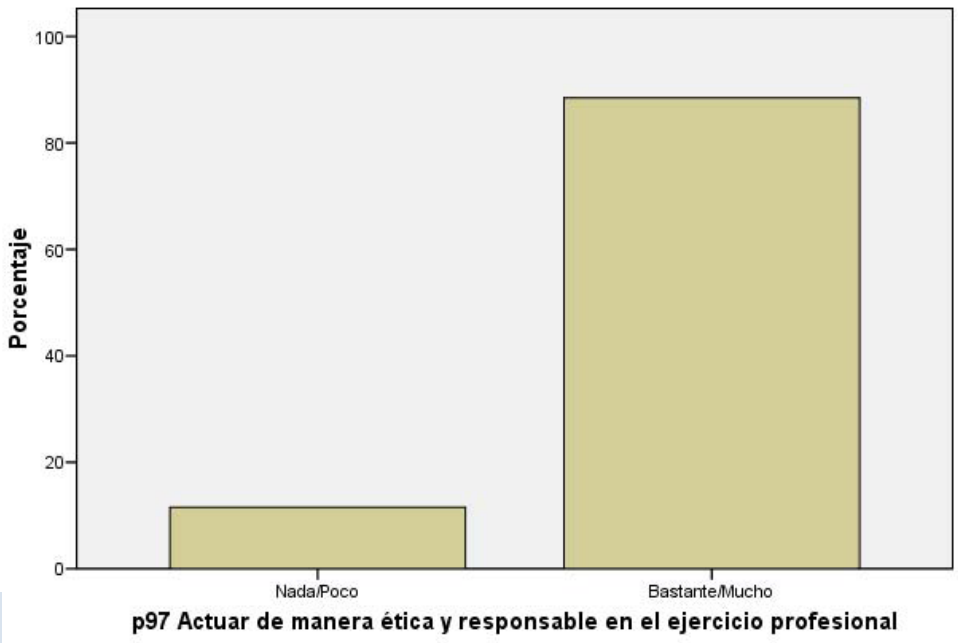


Figura 5.149. **Porcentajes dicotomizados del ítem 97: "Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional"**

Por otra parte, también los datos desglosados en las cuatro opciones ofrecen mínimas diferencias como puede observarse en las Figuras 5.150 y 5.151 que aparecen a continuación

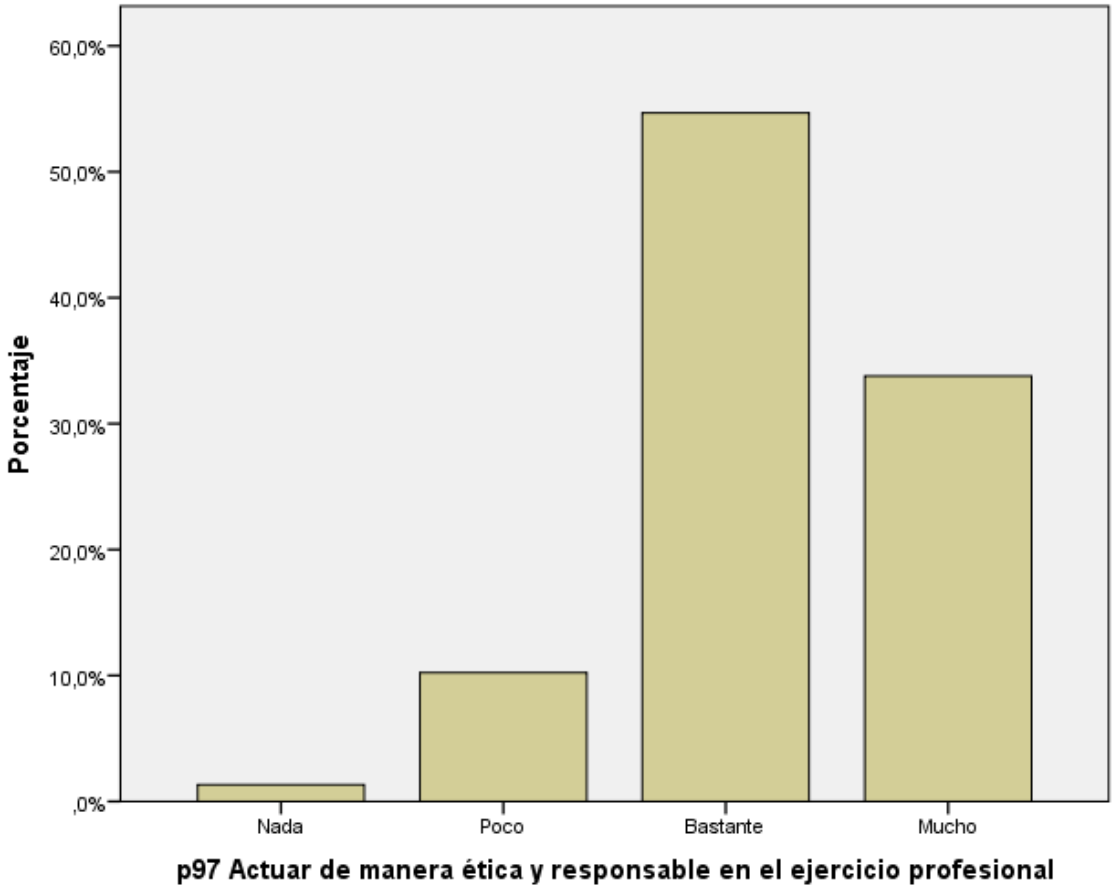


Figura 5.150. **Porcentajes del ítem 97: "Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional", según cuatro opciones de respuesta.**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

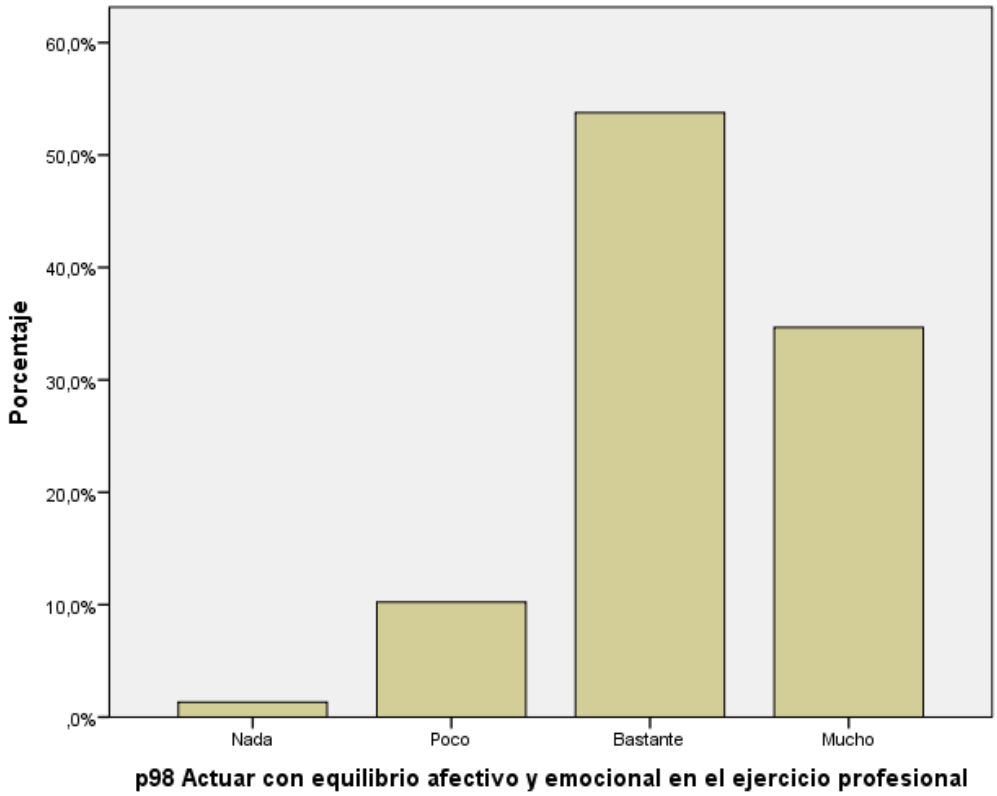


Figura 5.151. **Porcentajes del ítem 98: "Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional", según cuatro opciones de respuesta**

Los porcentajes para las opciones "nada" y "poco" son exactamente los mismos para ambas variables: 1,3% para la primera y 10,2% para la segunda. Llama la atención que 3 sujetos hayan optado por la respuesta "nada". Con respecto a las opciones de la Zona Alta, los resultados son también muy semejantes. La diferencia estriba en que para la variable 97 el porcentaje es de 54,7% frente al 53,8% para la variable 98 (123 sujetos frente a 121 respectivamente) y, en relación con la opción "mucho" los porcentajes sean de 33,8% frente a 34,7% (76 sujetos frente a 78).

Estimamos reconfortante y esperanzador que estos futuros docentes se consideren mayoritariamente como altamente competentes para actuar de forma ética (variable 97) y que también se perciban con la misma tendencia para afrontar la construcción de un clima positivo (variable 47). La primera resulta clave en cuanto es reflejo del carácter moral de la profesión docente. Perrenoud (2004) cuando selecciona las diez competencias que, desde su punto de vista, debe reunir un docente cualificado del siglo XXI identifica entre ellas "afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión", con indudables implicaciones y concreciones algunas de las cuales identifica y comenta el propio autor especifica: prevenir la violencia en la escuela y en otros contextos más amplios; luchar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, éticas y sociales; participar en el diseño y puesta en funcionamiento de las reglas y normas de convivencia (disciplina, sanciones, apreciación de la conducta, etc.) ; analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase y desarrollar el sentimiento de responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

El propio Perrenoud (2004) subraya que esta competencia implica un fuerte desarrollo personal, razonando y actuando de acuerdo con un determinado juicio moral y, añadimos nosotros, "con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional" (variable 98).

Como ya hemos comentado en extenso en otro lugar (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015a y b), muchas propuestas para la formación de docentes, y más en concreto de Educación Infantil, destacan como una de las dimensiones relevantes la "personal". En la conocida obra de Morrison (2005) se subraya la importancia de la "dimensión personal de la profesionalidad". Una dimensión que incluye la calidad, la actitud y el comportamiento que demuestra el docente incluyendo "el trato personal, la calidad emocional y la salud física y mental", con un "comportamiento ético -moralidad y valores altos- ". Se defiende que el profesor de Educación Infantil actúe con compasión, paciencia y actos de amabilidad y ayuda; con cortesía, dedicación, respeto, entusiasmo, honestidad, inteligencia, motivación, sensibilidad, confianza, afabilidad, preocupación, cordialidad, amabilidad, tolerancia, sensibilidad, amor y respeto por los niños, y comprensión de estos y de sus familias, además de mantener una visión positiva de la vida, de la profesión y del futuro manteniéndose optimista, atento, auto-confiado y con respeto hacia sí mismo.

Van Manen (1998), destaca que el profesorado tenga "vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con jóvenes, pasión por conocer y aprender de los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante las crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad" (p. 45).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si bien es cierto que una buena parte de las características señaladas suelen citarse también para referirse al profesorado en general, se subrayan especialmente para la

docencia en Educación Infantil. Entre otras razones porque, cuando los pequeños ingresan en la escuela, las maestras y maestros de esta etapa son los primeros adultos que, fuera del círculo familiar, ejercen un relevante papel en su vida con un impacto en su nivel de ajuste personal y de integración social a tener muy en cuenta.

Por otra parte, hay que considerar que el docente constituye un modelo a imitar para los pequeños. En definitiva: calidez, cercanía afectiva, empatía como notas que suelen subrayarse, pero también actuación decidida para dar seguridad y señalar límites. En Educación Infantil la interacción maestro-alumno se convierte en un eje nuclear desde el punto de vista educativo. Se requiere un clima de aula positivo, de apoyo incondicional para que emerjan vínculos adecuados y los niños crezcan en todas las dimensiones. No sólo hay que proporcionar alimento y cobijo a los niños pequeños, ha de construirse –recreando el término acuñado por el médico gallego Juan Rof Carballo- una "urdimbre afectiva" (Rof Carballo, 1961). De todo ello se deriva la trascendencia de que el docente actúe con equilibrio emocional y afectivo, y de manera ética, comprometida, con responsabilidad amorosa, preocupándose por el bienestar emocional de los pequeños, siempre atento a sus circunstancias, dificultades e historias particulares, a sus necesidades, para que adquieran seguridad en sí mismos y autoestima. Sea, por ejemplo, un docente en el primer ciclo que ha de interactuar en momentos de gran intimidad como sucede cuando se le cambia el pañal a un pequeño, o en un diálogo en torno a un proyecto de trabajo sobre los volcanes con niños de cinco años.

En las investigaciones que estamos desarrollando con futuros docentes de Educación Infantil junto con los doctores Eduardo Fuentes y Muñoz Carril (véase por ejemplo: Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015a y b), describimos cómo los futuros profesores son exigentes con actuaciones profesionales en relación con competencias ligadas al "equilibrio afectivo y emocional" y a una "actuación ética y responsable", mostrándose críticos con aquéllas que interpretan se alejan de un dominio de las mismas, por ejemplo cuando se producen comportamientos impulsivos, descontrolados, faltos de calma, identificando y valorando muy negativamente conductas que entienden no muestran una actuación competente -como elevaciones exageradas de la voz, o verbalización de amenazas, etiquetaciones negativas o descalificaciones de las producciones o acciones del alumnado-.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los futuros docentes también son críticos cuando identifican declaraciones verbales de docentes que se muestran incongruentes cuando se comparan con sus

actuaciones en el aula en la línea de lo apuntado anteriormente. Pero también hemos constatado que, en algunos casos, cuando han de asumir la responsabilidad de intervenir ellos mismos con autonomía desempeñando el rol docente, suelen caer en contradicciones semejantes lo que les provoca frustración, sufrimiento y, en muchas ocasiones, impotencia al considerar que carecen de recursos para actuar con más coherencia en relación con las concepciones declaradas.

Estas situaciones hacen que los futuros profesores vayan tomando conciencia de la intensidad del trabajo de la enseñanza y de la carga emocional que conlleva. Nos parece fundamental reflexionar en la formación inicial sobre el hecho de que la docencia implica, como destaca Day (2006), empeñar el "yo personal y profesional en el puesto de trabajo". Y no sólo en la vida del aula, subrayamos nosotros, sino en la vida del centro en su conjunto, en la relación con los colegas, con las familias de los pequeños y con otros agentes de la comunidad.

Por todo ello, como destaca el autor citado, es importante que el profesorado mantenga "la conciencia de las tensiones, al controlar nuestras emociones" para "la salvaguarda y la alegría de la enseñanza" (Day, 2006, p. 60). Una alegría que algunos profesionales de la enseñanza de la Educación Infantil nos describen al desarrollar encuentros con los niños respetando las particularidades de cada pequeño, percibiéndolos llenos de vida, confiando en sus posibilidades de crecimiento, como hace la maestra Carmen Díez Navarro (1998): "Veo a los pequeños jugar, preguntar, mirar, aprender. Veo cómo se imitan, hasta que se atreven a ser como son, hasta que se deciden a mostrar que son distintos, hasta que se convencen de que son valiosos en su particularidad única. Los veo descubriendo la vida poquito a poquito, investigando cada gesto, cada interrogante, cada deseo. Los veo, en fin, empezar a correr su propio camino y me gusta el espectáculo" (p. 59).

En nuestra opinión esa "alegría" en el desempeño como docente, se liga a una orientación que compromete, como hemos apuntado en otro lugar, a "formar desde la esperanza, la confianza, el optimismo combativo y el interés en el desarrollo de cada persona", valores que consideramos consustanciales con un fundamento ético común a todos los formadores –incluyendo a los docentes universitarios que trabajan con los futuros maestros- (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015a, b y c). El permanente esfuerzo de coherencia entre pensamiento, acción y sentimientos ha de favorecer la emergencia de una actuación competente, con equilibrio afectivo y emocional y compromiso ético. Por supuesto, aceptando la complejidad del quehacer profesional cotidiano y las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

contradicciones que surgen entre "los discursos del decir, del hacer y del sentir" como reconoce la maestra de Educación Infantil Carmen Díez (2007): "entre lo que decimos los maestros en las reuniones, en los cursillos, en las programaciones, incluso, y lo que hacemos realmente. Se nos llena la boca diciendo que hay que jugar en la escuela, pero luego no damos el tiempo, el espacio y el permiso para hacerlo. Decimos que hay que permitir el movimiento, pero… cuándo y cómo, dónde… Decimos que hay que dar paso al cuerpo, a la sexualidad, a las emociones, pero… ¿se hace?" (pp. 193-194). Y en una crítica a las instituciones de formación de docentes, Carmen Díez recoge parte de la comunicación epistolar entre ella misma y otro maestro (Cristóbal Gómez), quien en una primera misiva comenta que "en las Escuelas de Magisterio ha faltado el discurso de la posibilidad, mientras que se nos ha ofrecido la adoración de los apóstoles pedagógicos que han producido desautorización en el futuro profesorado. Y es que en las escuelas de profesores hemos seguido aprendiendo a ser buenos alumnos en vez de aceptables profesores" (p. 195).

Defendemos que aspectos como los citados anteriormente sean, de forma transversal, objeto de trabajo formativo en las diferentes materias que componen la titulación de maestro de Educación Infantil buscando que el futuro docente se conozca mejor a sí mismo para afrontar la compleja función para la que se le prepara. Y que se haga desde la perspectiva de confrontar el yo ideal con el yo real de forma que aprendan a enfrentarse con la realidad de la enseñanza sin abandonar la tensión para su mejora. Aprender a interpretar la propia experiencia y aprender de la misma, avanzar en la construcción de la propia identidad como personas y como futuros profesionales, son cuestiones nucleares en esta orientación que apuesta, en el marco de un enfoque por competencias, por "el desarrollo integral del futuro maestro" (Fuentes Abeledo, González Sanmamed y Raposo Rivas, 2008a y b). Con esta pretensión estamos experimentando varias iniciativas en la formación inicial de maestras y maestros de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela que tienen que ver con las competencias de la dimensión personal a los que nos hemos referido anteriormente siguiendo la estrategia didáctica de estudio de casos (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015c; Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015b; Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a).

USC DE COMPOSTELA

Como comentamos en detalle en algunos de los trabajos ya publicados y citados anteriormente, son muchos los aspectos que trabajamos con los casos en las materias de las que nos ocupamos cuando nos desempeñamos como formadores de maestros y

maestras. Siempre pensando en apoyar el desarrollo de las dos competencias en la dimensión personal a las que nos hemos referido en este Bloque y sus imbricaciones con la actuación profesional docente, tanto en la función de enseñanza en el aula, como en relación con actividades de trabajo con colegas en la organización del centro, o con los adultos responsables de la educación familiar del alumnado.

Las reflexiones, propuestas, experiencias y documentos de trabajo que presentamos en detalle en las publicaciones y documentos de trabajo que hemos citado anteriormente, parten de la convicción de la necesidad, en la formación de maestros, de invitar a los futuros docentes a pensar sobre sí mismos para desarrollar competencias imprescindibles en un trabajo de ayuda al niño pequeño, una tarea en la que la relación personal juega un papel fundamental. Una reflexión sobre uno mismo y la relación con el otro que facilite tomar decisiones y actuaciones educativamente valiosas en un contexto en que los niños viven "bajo presión" (Honoré, 2010), pero también los docentes de Educación Infantil quienes, en no pocas ocasiones, se sienten insatisfechos por la brecha abierta entre lo que dicen, piensan, sienten y hacen, padeciendo sentimientos de impotencia, de culpabilidad y frustración que les impiden disfrutar más de su encuentro diario con los pequeños, con los colegas y con los padres y madres.

Abordar la dimensión personal desde las diferentes asignaturas de la formación inicial de maestros nos parece una exigencia para favorecer un mejor conocimiento de uno mismo, para aprender más de las experiencias en los centros y afrontar con mejor disposición emocional, afectiva y moral los complejos retos de la realidad de la profesión. Los resultados positivos que estamos alcanzando en la línea que esbozamos, nos alientan para continuar en el esfuerzo.

5.6.2 Análisis bivariados de la subdimensión "saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad" (ítems 97 y 98) perteneciente a la dimensión "Personal"

Tras la aplicación de las pruebas no paramétricas U Mann Whitney para las variables dicotómicas "sexo" y "estudios previos al Grado de Educación Infantil" y Kruskal-Wallis para las variables politómicas "edad", "ciclo en el que se han realizado las estancias de prácticum" y "centro de estudios", no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el contraste de las mencionadas variables respecto a aquellas pertenecientes a la subdimensión "saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad" (ítems 97 y 98).

USC DE SANTIAGO

5.7. ANÁLISIS DEL GRADO DE COMPETENCIA Y FORMACIÓN RECIBIDA (ÍTEMS 99 A 103)

En este apartado se incorporan los estadísticos descriptivos relativos a los ítems 99 y 103, así como tablas de contingencia con análisis Chi-Cuadrado a fin de contrastar si el nivel de competencia autopercibido está relacionado con la formación recibida a lo largo de la titulación del Grado de Maestro/a en Educación Infantil.

5.7.1 Análisis descriptivos de los ítems 99 a 103 sobre grado de competencia y formación

Como se puede apreciar en la Tabla 5.45, los futuros docentes se sienten más competentes para ejercer como maestros/as en el segundo ciclo de Educación Infantil (media de 3,27) que en el primer ciclo (media de 2,57). Estas diferencias se pueden apreciar más claramente en la Figura 5.152, donde los "más competentes" (opciones "bastante/mucho") manifiestan serlo en el ciclo 3-6, mientras que los que se sienten "menos competentes" (opciones "nada/poco"), lo son en relación al ciclo 0-3.

Tabla 5.45

Estadísticos descriptivos de los ítems 99 a 103 referidos al grado de competencia y formación recibida en la titulación

	NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO		Media	DT
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%		
GRADO DE COMPETENCIA AUTOPERCIBIDO												
Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) (i 99)	0	0	14	6,2	95	42,2	90	40,0	26	11,6	2,57	,777
Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6) (i 100)	0	0	1	,4	20	8,9	131	58,2	73	32,4	3,23	,618

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO		Media	DT
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%		
NIVEL AUTOPERCIBIDO RESPECTO A LA FORMACIÓN RECIBIDA												
¿Crees que la formación recibida en la titulación del Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a? (i 101)	0	0	15	6,7	112	49,8	93	41,3	5	2,2	2,39	,646
¿Cuál ha sido el grado de aportación del *Practicum* al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro? (i 102)	0	0	0	0	9	4,0	42	18,7	174	77,3	3,73	,526
¿Cuál ha sido el grado de aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el Practicum) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a? (i 103)	1	,4	2	,9	109	48,4	97	43,1	16	7,1	2,56	,660

Fuente: Elaboración propia

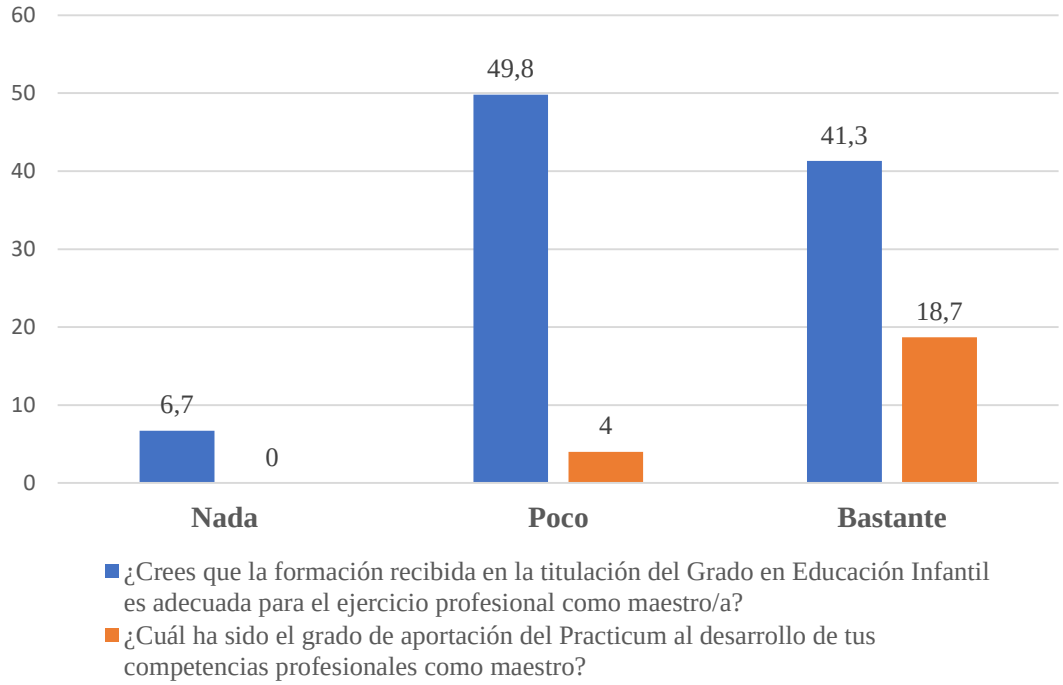


Figura 5.152. **Porcentajes comparativos entre los ítems 99 ("Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)") y 100 ("Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años))"**

Por otra parte, en la Tabla 5.45 y en la Figura 5.153 se puede apreciar cómo el prácticum ha sido la materia que en mayor medida ha contribuido al desarrollo de las competencias que debería tener un futuro docente de Educación Infantil. Concretamente la media obtenida ha sido muy elevada (3,73), siendo además un 77,3% de individuos los que han considerado como muy importante la aportación del prácticum en su futuro quehacer docente.

Sin embargo, las materias de carácter teórico-práctico no han recibido puntuaciones tan altas. De hecho, la media obtenida fue de 2,56 y siendo un 48,4% de alumnos/as los que manifestaron que el grado de aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el Prácticum) al desarrollo de sus competencias profesionales como maestro/a ha sido "poco".

Finalmente, ante la cuestión planteada: ¿Crees que la formación recibida en la titulación del Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?, la media alcanzada fue de 2,39, por lo que los datos obtenidos parecen mostrar que todavía existen muchos aspectos a mejorar a fin de alcanzar cotas más elevadas de satisfacción por parte del alumnado.

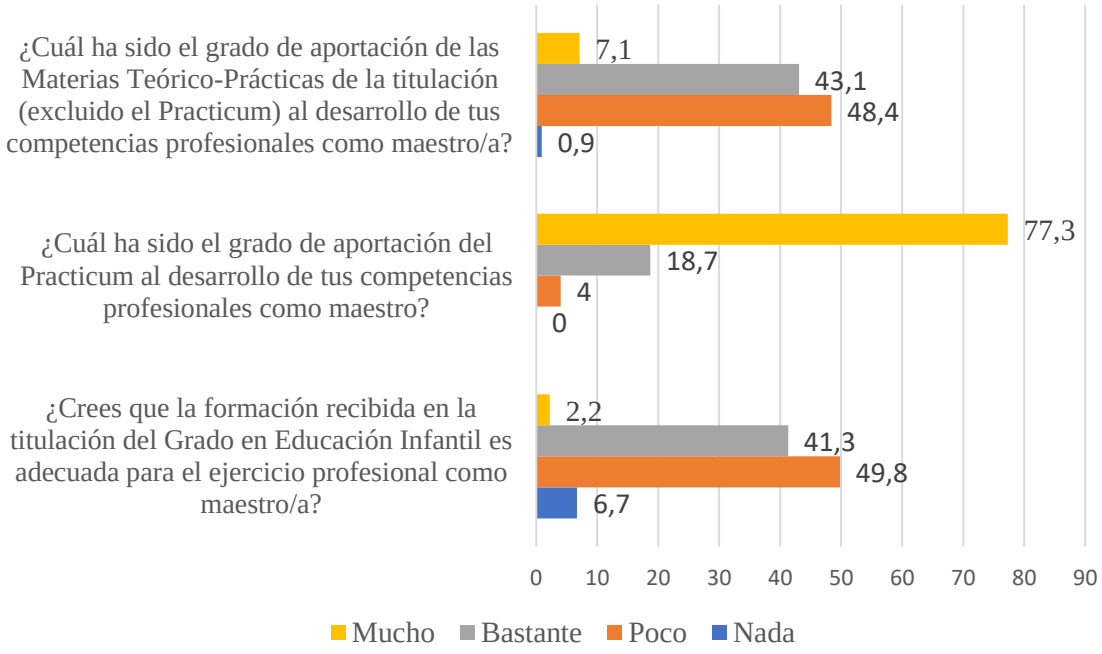


Figura 5.153. **Porcentajes comparativos entre los ítems 101 ("¿Crees que la formación recibida en la titulación del Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?"), 102 ("¿Cuál ha sido el grado de aportación del Prácticum al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro?" y 103 ("¿Cuál ha sido el grado de aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el Practicum) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?)**

5.7.2 Análisis mediante Chi-Cuadrado entre el grado de competencia y de formación autopercibidos

Con el fin de analizar la existencia de una posible asociación entre el grado de competencia autopercibido por el alumnado (variables 99 y 100), respecto al nivel de formación recibido durante la titulación de Educación Infantil (variable 101), se utilizaron tablas de contingencia con el estadístico Chi-Cuadrado.

La Tabla 5.46 muestra los resultados obtenidos tras haber dicotomizado las categorías de cada una de las dos variables nominales consideradas. Se puede concluir que existe una asociación estadísticamente significativa entre el nivel de competencia autopercibido para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) y la adecuación de la formación recibida a lo largo de la titulación ($\chi^2(2)= 24{,}707, p<0{,}05$). Asimismo, el estadístico Phi y V de Cramer, los cuáles nos permiten comprobar la fuerza de la asociación entre las variables, han arrojado un valor de 0,331, que se puede considerar entre bajo y moderado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.46

Tabla de contingencia y prueba Chi-Cuadrado para las variables "p 99. Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)" *"¿p. 101 Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?"

			p 101 ¿Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?		Total
			Nada/Poco adecuada	Bastante/Muy adecuada	
p99 Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)	**Nada/Poco competente**	Recuento	80	29	109
		Frecuencia esperada	61,5	47,5	109,0
		% dentro de p99 Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)	73,4%	26,6%	100,0%
	Bastante/ Muy competente	Recuento	47	69	116
		Frecuencia esperada	65,5	50,5	116,0
		% dentro de p99 Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)	40,5%	59,5%	100,0%
Total		Recuento	127	98	225
		Frecuencia esperada	127,0	98,0	225,0
		% dentro de p99 Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)	56,4%	43,6%	100,0%

Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,707	1	,000		
Corrección por continuidad	23,388	1	,000		
Razón de verosimilitudes	25,269	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	24,598	1	,000		
N de casos válidos	225				

Fuente: Elaboración propia

Una representación gráfica de los porcentajes incorporados en la tabla anterior (ver Figura 5.154), nos permite visualizar con mayor claridad cómo los estudiantes que se autoperciben como nada/poco competentes son los que a su vez manifiestan haber recibido una formación nada/poco adecuada, mientras que los alumnos que se sienten

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

bastante/muy competentes son los que al mismo tiempo señalan que han recibido una formación bastante/muy adecuada.

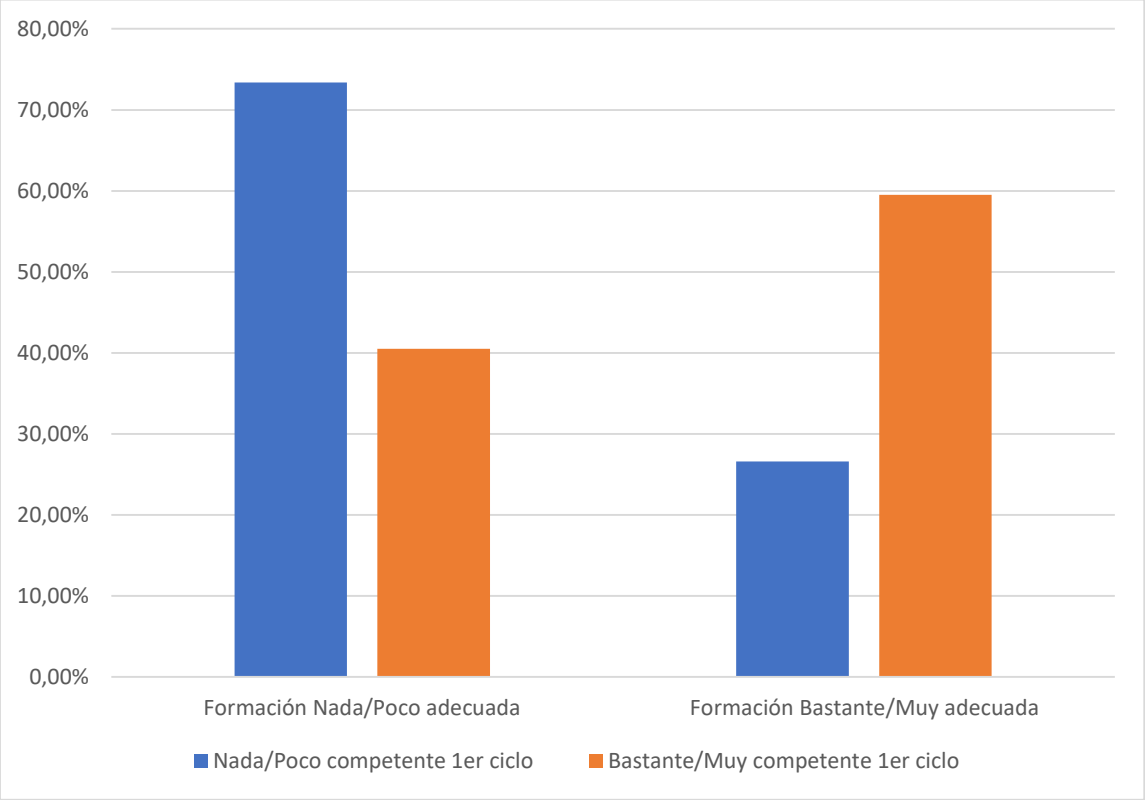


Figura 5.154. **Gráfico de barras Nivel de Competencia en primer ciclo*Nivel de Formación**

En lo que respecta a las variables "Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)" y "Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?", tras la aplicación de la prueba Chi-Cuadrado (Tabla 5.47) se ha encontrado una asociación entre ambas variables, $\chi^2(2)= 17{,}873, p<0{,}05$), siendo los coeficientes Phi y V-Cramer=0,282, siendo el grado de asociación débil.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.47

Tabla de contingencia y prueba Chi-Cuadrado para las variables "p 100. Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)" *"¿p. 101 Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?"

			p 101 ¿Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?		Total
			Nada/Poco adecuada	**Bastante/Muy adecuada**	
p 100 Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)	**Nada/Poco competente**	Recuento	21	0	21
		Frecuencia esperada	11,9	9,1	21,0
		% dentro de p 100 Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)	100,0%	0,0%	100,0%
		Residuos corregidos	4,2	-4,2	
	Bastante/Muy competentes	Recuento	106	98	204
		Frecuencia esperada	115,1	88,9	204,0
		% dentro de p 100 Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)	52,0%	48,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,2	4,2	
Total		Recuento	127	98	225
		Frecuencia esperada	127,0	98,0	225,0
		% dentro de p 100 Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)	56,4%	43,6%	100,0%

Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,873	1	,000		
Corrección por continuidad	15,972	1	,000		
Razón de verosimilitudes	25,678	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	17,793	1	,000		
N de casos válidos	225				

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El gráfico de barras de la Figura 5.155 muestra los porcentajes incorporados en la Tabla 5.47.Todo parece indicar que el hecho de que aquellos sujetos que se consideran nada o poco competentes para ejercer como futuros docentes en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6), se relaciona con una autopercepción de la formación recibida a lo largo de la titulación nada o poco adecuada.

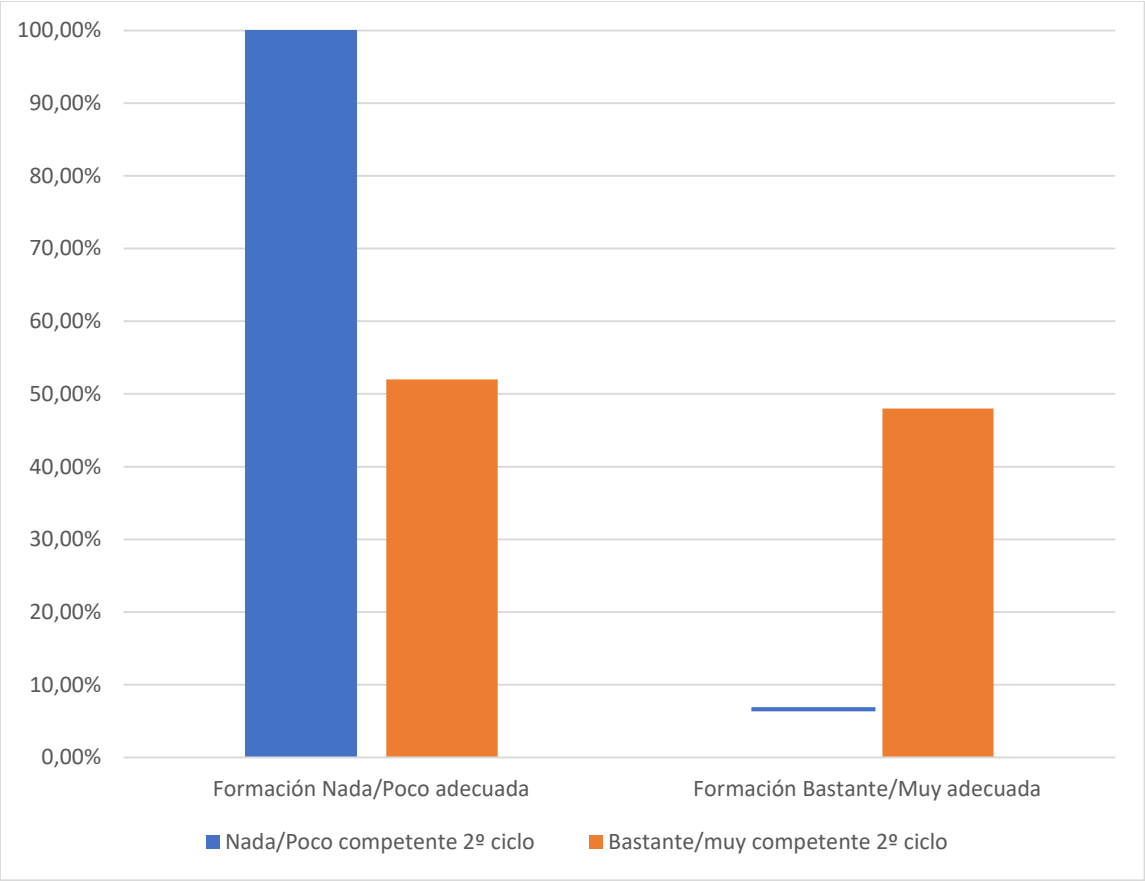


Figura 5.155. **Gráfico de barras Nivel de Competencia en segundo ciclo*Nivel de Formación**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.8. ANÁLISIS DE COMENTARIOS EN TORNO AL NIVEL DE COMPETENCIA PROFESIONAL (PREGUNTA 104), APORTACIÓN DEL PRÁCTICUM (PREGUNTA 105), APORTACIÓN DE LAS MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS (PREGUNTA 106) Y OTROS COMENTARIOS RELACIONADOS CON LA TEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN (PREGUNTA 107)

A continuación, se incorporan los resultados que se han obtenido en base a las cuatro preguntas abiertas planteadas al final del cuestionario.

5.8.1 Pregunta 104.- Añade un comentario en torno a tu nivel de competencia profesional para ejercer como maestro/a de Educación Infantil

En primer lugar, expondremos los datos generales referidos al número de respuestas recibidas, desglosándolos a continuación por cada uno de los centros implicados en el estudio, añadiendo los respectivos porcentajes.

- TOTAL DE SUJETOS ENCUESTADOS: 225
- TOTAL DE RESPUESTAS RECIBIDAS: 182
    - **SANTIAGO**: 62 respuestas de un total de 73 encuestados **(84,9%)**
        - **Porcentaje sobre el total de 182 respuestas: 34 %**
    - **LUGO**: 36 respuestas de un total de 57 encuestados (**63,2%)**
        - **Porcentaje sobre el total de 182 respuestas: 19,7%**
    - **A CORUÑA**: 84 de un total de 95 encuestados **(88,4%)**
        - **Porcentaje sobre el total de 182 respuestas: 52,1,9%**

Como puede observarse, el mayor número de respuestas se obtuvo en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (88,4%, con un 52,1% sobre el total de las 182 respuestas obtenidas en los tres centros universitarios que han participado en la investigación).

El segundo lugar, en número de respuestas, corresponde a la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela (84,9 % de alumnos de este centro respondieron con algún comentario a la pregunta sobre su nivel de competencia, con un 34% de respuestas sobre el total de sujetos respondientes) y, en último lugar, la Facultad

de Formación del Profesorado de Lugo con un porcentaje de respondientes del 63,2 % en relación con los 57 encuestados de este centro (19,7,9 % sobre los el total de 182 respuestas a esta pregunta).

De la lectura de las respuestas abiertas a esta Pregunta 104 ("Añade un comentario en torno a tu nivel de competencia profesional para ejercer como maestro/a de Educación Infantil"), podemos extraer algunas conclusiones respecto a la cuestión concreta sobre la que se les preguntaba, aunque cabe reseñar también, que no podemos referirnos a la adecuación de una parte de las contestaciones para conocer su opinión acerca del propio "nivel de competencia" (en concreto, hemos considerado que 24 alumnos de los que han respondido no se refieren a su autopercepción de competencia, manifestándose sobre otros asuntos relativos a la formación).

Por otra parte, bastantes sujetos han añadido valoraciones y comentarios respecto a aspectos concretos en los que, sobre todo, se sentían menos competentes, y también sobre la aportación de los formadores, en su mayoría con críticas a la adecuación de estos últimos para ejercer su rol en la formación de maestros, a los contenidos desarrollados o a la metodología empleada.

La lectura y análisis de las respuestas, nos ha conducido, con cautela, a concluir que cabe ubicar a 37 de los sujetos de las tres Facultades en el grupo de los que se autoperciben como bastante o altamente competentes (13 de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago; 13 de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo y solo 11 de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña). Veamos algunos ejemplos:

"Después de haber estudiado 4 años el grado en Educación Infantil me siento totalmente competente para desarrollar mi trabajo como docente. Además, durante las prácticas he tomado la iniciativa en la realización de las mismas con total autonomía" (USC-Santiago, 50).

"Me considero muy competente para ejercer como maestra en Educación Infantil. Todas las aportaciones que hice en los Prácticum fueron positivas y estas fueron pensadas en base a mi aprendizaje en las materias teórico-prácticas. Además, me veo competente para explicar todo lo que hago con los niños en base a los conocimientos adquiridos" (USC-Santiago, 72).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"Considero que mi nivel de competencia profesional para ejercer la profesión de maestro es alto, ya que la formación recibida unida a mi alta vocación para la profesión me la proporcionan" (USC-Lugo, 118).

"Logo de cursar catro anos materias acerca desta carreira, considérome bastante competente. Non obstante, a maior parte destas competencias foron adquiridas durante os períodos de prácticas" (UDC, 126).

Esta última manifestación, nos lleva a matizar que, en la mayor parte de las respuestas además del nivel de percepción de autocompetencia alto o muy alto de este primer grupo, se suelen añadir comentarios de interés para comprender mejor las concepciones que mantienen sobre dónde, y cómo, se aprende a ser competente (señalando en especial durante las experiencias del Prácticum), sobre la necesidad de comprobar la adecuación de su valoración cuando se enfrenten a "la realidad del aula" como docentes en ejercicio con total responsabilidad sobre un grupo de alumnos, y también respecto a determinados temores ante los retos que supone esta última circunstancia, así como alusiones a algunas lagunas formativas y las causas de las mismas. Veamos algunos ejemplos esclarecedores:

"Me considero bastante competente pero también es por mi trabajo individual y mi curiosidad por saber de cosas que realmente me parecen importantes para mi profesión. De todas formas, soy muy consciente de que, de aquí en adelante, lo que me queda por aprender es demasiado, más de lo que debería si todo fuese como debería en esta carrera" (USC-Santiago, 7)

"Considérome bastante capaz á hora de exercer coma mestra nunha aula de educación infantil, aínda que dita capacidade a formei tamén a través de numerosos cursos formativos e lectura de artigos en relación á educación. Además, considero que teño ilusión e vocación polo meu futuro traballo, factores moi influintes na competencia dun mestre de Educación Infantil" (USC-Santiago, 15)

"Considero que el nivel de competencia, en mi caso, se vio incrementado gracias al Prácticum, que es en donde, esencialmente te enseñan a ser maestro" (USC-Santiago, 26).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"Mi competencia profesional para ejercer como maestra considero que es bastante alta, pero tengo que apuntar que aprendí mucho más fuera de la Facultad, es decir, en las prácticas, que en el entorno de la universidad" (USC-Santiago, 65).

"Mi nivel de competencia profesional pienso que es bastante bueno, por la experiencia que he obtenido gracias a las prácticas. Pero he de indicar que, hasta que realmente me enfrente a un aula de Ed. Infantil como maestra, no sabré cual es mi nivel de competencia real" (USC-Lugo, 77).

"A estas alturas de la carrera, pienso que soy bastante competente, dado que a pesar del miedo a no saber y a las dudas que me pueden surgir en los comienzos de mi vida profesional, ya he podido ponerme a prueba en los Prácticums y afrontar algún que otro problema surgido. Por esta razón, pienso que el hecho de hacer prácticas y estar en activo hace que tu nivel de competencia profesional se eleve con las experiencias y los años" (UDC, 166).

"Creo que en muchas materias se trabaja lo mismo y los profesores no se ponen de acuerdo, por lo tanto, mi grado de competencia es bastante alto pero gracias a mi trabajo fuera de la universidad y mi grado de implicación" (UDC, 192).

"Ahora mismo y después de haber pasado por dos Prácticums y varias actividades en centros, me considero bastante competente profesionalmente; aunque sin duda podría estar mucho mejor formada si durante la carrera me enseñaran más y mejor" (UDC, 208).

Por otra parte, aunque con menos contundencia respecto a su clasificación en el grupo, consideramos que 71 sujetos se autoperciben con competencia media (aunque una parte, diferenciando entre una competencia media o apreciable para trabajar en el ciclo 3-6, y baja o muy baja para hacerlo en el ciclo 0-3 -sólo hemos encontrado un caso en que fuese al contrario, es decir, que se autopercibiese como más competente en el primero de los ciclos citados, y menos en el segundo-).

De este segundo grupo de sujetos que, en general, podemos afirmar que se consideran con competencia media para afrontar las tareas profesionales, 26 pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago, 13 a la de Formación del Profesorado de Lugo, y 32 a la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña.

USC DE COMPOSTELA

A continuación, incorporamos algunos ejemplos de declaraciones de sujetos que hemos ubicado en este segundo grupo y que, en buena parte, incluyen también comentarios respecto a quejas sobre los formadores universitarios (como por ejemplo: ausencia de experiencia en la etapa de Educación Infantil, metodología usada en las clases en la Universidad, contenidos abordados en las materias o ausencia de coordinación entre los diferentes docentes del grado), así como la valoración positiva, por quien ha cursado previamente el Ciclo de FP en Educación Infantil, de la aportación de este último para el desarrollo de las competencias profesionales, y la constatación, como para otros grupos, de la prueba de fuego que significará, en relación con la autopercepción de las competencias, el enfrentarse como profesora novel al trabajo en el aula.

"Considérome competente pola experiencia recibida nos Prácticum e por algunha materia que estaba moi ben pensada e estruturada. Pero, polo xeral, deberíase remodelar a dinámica das clases" (USC-Santiago, 9).

"Síntome bastante capaz para poder afrontar unha aula en bastantes aspectos pero en outros, como si hai algún neno con neee sentiríame menos capaz debido ás poucas materias que tivemos en relación con este tema. Ademáis, o enfoque de diferentes mestres para dar as súas clases non a vin de todo adecuada xa que ou se centraban en aspectos totalmente teóricos, e non nos ofrecían posibilidade de observar ou analizar casos prácticos; tamén houbo mestres que non ofreceron contidos apropiados, ao meu parecer, para poder traballar cos nenos en Ed. Infantil" (USC-Santiago, 17).

"Creo que moitas materias do Grao non sabían como impartilas por tanto o nivel de competencia que poida ter é medio" (USC-Santiago, 27).

"Pienso que la formación recibida a lo largo de toda esta carrera, fue una formación adecuada. También cabe decir que muchas asignaturas no tuvieron un desenvolvimiento adecuado y no aportaron los conocimientos suficientes.
A pesar de todo debo decir que pienso que salimos bien formados para ejercer como maestros. Salimos formados con mucha teoría, pero no con mucha experiencia práctica" (USC-Santiago, 45).

"Considero que lo que realmente he aprendido con relación a las competencias es gracias a los Practicums y a la formación que he tenido por el exterior" (USC-Santiago, 57).

"Coñezo e véxome compentente a nivel de traballo en aula, pero descoñezo moito a nivel de centro" (USC-Lugo, 112).

"Considérome competente e apta para exercer de mestra, pola miña experiencia previa no ciclo 0-3, e nas prácticas desta carreira, pero non polos contidos obtidos no grao, polo feito de que é moi teórica a carreira, e a dotación de recursos por parte dos docentes para poder levar a cabo a nosa futura labor é nula" (USC-Lugo, 124).

"Considero que tras estos años de formación en la Universidad, tengo las competencias profesionales adecuadas para ejercer la profesión. Aún así, creo que tenemos un mayor dominio de la teoría que de la práctica, por lo que será una vez que empecemos a trabajar cuando realmente nos demos cuenta de si estos años la formación ha dado resultado" (UDC, 147).

"Realmente, el desempeño de mi competencia profesional como maestra considero que podré verlo y tener constancia de mi capacidad de desempeño en el ejercicio de la profesión docente, es decir en la propia práctica. En la formación teórica global me siento competente, pero otra cuestión será el contexto global del aula, donde surgirán diversos inconvenientes y acontecimientos para los que no se dispone de un "manual de buenas prácticas", por así decirlo. Aunque sí que es cierto que la carrera te da pistas y una base general para abordar diversos temas relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje" (UDC, 145).

"Creo que, a día de hoy, si me siento capaz de ejercer en esta profesión es mucho gracias al Prácticum I y II. Creo que, de no ser por las prácticas, la pasión que siento por el tema sería bastante menor debido al alejamiento teórico de la realidad en las aulas a pesar de "irse de modernos" (UDC, 211).

"Me considero competente para ejercer como maestra de Educación Infantil, pero considero que mi formación podría ser mucho más rica y completa para estar mejor formada y sentirme más segura" (UDC, 218).

El grupo de estudiantes que se declara poco o nada competente suma 50 sujetos: 16 de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago, 4 de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo, y 30 de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En bastantes de las declaraciones aparecen críticas a los formadores universitarios, a su metodología y ausencia de experiencia en la etapa de Educación Infantil, así como a la predominancia del trabajo teórico sobre el práctico a lo largo del grado. Las demandas, por tanto, se concentran en que se trabajen contenidos que sirvan para "aplicar en el aula", más coordinación entre el profesorado, además de insistir en el reconocimiento de la aportación del Prácticum para el desarrollo de las competencias profesionales. Algunos comentarios se refieren, tanto a la escasa aportación general de las materias teórico-prácticas, como a lagunas específicas (destacando la deficiente preparación para abordar la lecto-escritura en Educación Infantil, así como para el trabajo con niños con "discapacidades" y "necesidades educativas especiales" según la terminología usada en varias manifestaciones). Veamos algunos ejemplos, en los que destaca, sobre todo, la fuerte crítica a la aportación del grado y sus formadores, en especial por parte del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, y en menor medida, respecto a los tres centros implicados en la investigación, la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo, invitando, en algunos casos a que los docentes universitarios, "reflexionen" sobre lo que se hace en las aulas de la Universidad.

"Tras 4 años de formación en los que esperaba recibir una formación útil, no siento la necesidad de poder decir que tengo el deber cumplido, ya que no considero que recibí una buena formación" (USC-Santiago, 25).

"Creo que moitas materias do Grao non sabían como impartilas por tanto o nivel de competencia que poida ter é medio" (USC-Santiago, 27).

"Considero que la formación recibida en esta carrera es mínima, nos educan en la ley del mínimo esfuerzo, quitando el valor real que tiene esta profesión. No nos preparan de la manera adecuada y muchos profesores no deberían serlo, ya que no transmiten bien sus conocimientos" (USC-Santiago, 29).

"Considero que o nivel de competencia adquirido durante a carreira é moi pobre, posto que xa estabamos no 4º curso e se non fose por materias moi puntuais, ou pola realización das diferentes prácticas, a nosa competencia case sería a mesma que no 1º ano da carreira" (USC-Santiago, 31).

USC DE COMPOSTELA

"Non me sinto competente porque non considero que a formación recibida se poida considerar suficiente e axeitada. Existe nula conexión teoría-práctica.

A maioría dos e das docentes son pouco competentes na medida en que non saben adecuar os contidos da materia á Educación Infantíl" (USC-Santiago, 32).

"Materias muy centradas en la teoría, sin ejemplificar, para EF. Demasiado interés por 3-6 en las materias" (USC-Santiago, 34).

"No me siento muy preparada ya que creo que tenemos falta de experiencia; y que la mayoría de los contenidos que se dan en las materias no sirven para aplicar en el aula realmente. Tengo mucho sentimiento y muchas ganas, pero poca formación" (USC-Santiago, 56).

"Considero que hai moita base teórica, pero non temos as pautas ou a experiencia necesaria para levalo a unha aula" (USC-Santiago, 68).

"Considero que mi nivel de competencia profesional es todavía muy bajo, y que aumentará a medida que aumenten mis experiencias profesionales como docente. En la carrera hemos aprendido muchos contenidos, pero lo importante es aplicarlos a la realidad y que esos contenidos sean productivos, algunos no lo fueron" (USC-Lugo, 105).

"Teóricamene adecuado, pero necesito más experiencias" (USC-Lugo, 130).

"Como futura maestra, en relación a los aprendizajes aportados en esta titulación, considero que en muchas materias los contenidos son escasos, dando mucha teoría y dejando la práctica de lado, por lo que, en ocasiones, no se sabe cómo llevar dicho contenido a la práctica educativa, por ejemplo, a la hora de enseñar a leer y escribir, tengo aportaciones nulas" (UDC, 140).

"Exceptuando uno o dos profesores del grado de E.I., el resto nunca ha estado en un aula de Infantil, algo que me parece básico puesto que estás formando a futuros docentes en algo que no saben cómo es. Cada profesor va por su camino y no son capaces de enseñar todos lo mismo, por ejemplo, unos hablan de fichas, de que así se aprende, otros que es imposible.... Además, que se contradicen en la mayoría de los casos, promueven que lo importante es el proceso, pero para ellos es el resultado. Estoy muy decepcionada con esta carrera, me ha aportado muy poco" (UDC, 151).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"Mi nivel de competencia es bajo, teniendo en cuenta sólo los conocimientos adquiridos durante el grado, debido a que no hay coordinación docente. Las didácticas en general son demasiado teóricas y poco aplicables al día a día en el aula" (UDC, 154).

"En el período del Prácticum pude percibir que muchos de los contenidos que había recibido durante el período lectivo de la universidad no me habían servido para nada, al igual que otros sí, pero además, me di cuenta que estaba escasa en conocimientos esenciales y muy importantes. Por tanto, mi nivel de competencia profesional no es el deseado" (UDC, 158).

"Como bien demuestran estas últimas preguntas el mayor grado de competencia se adquiere en los Prácticum, con las asignaturas poca cosa, por no decir casi nada. Por ejemplo, del proceso de lecto-escritura no hemos aprendido nada" (UDC, 176).

"La mayoría de las materias que se han diseñado para el desarrollo de este grado de Ed. Infantil, realmente no tienen una utilidad específica. Me explico. Hay materias que, por ejemplo, por su profundidad, tal como Intervención en niños con NEE (no es el verdadero nombre) debería indagarse más no quedarse en 4 meses. Al igual que otras muchas. Muchas veces las materias no se ajustaban a lo establecido en su guía docente. Realmente salgo de esta carrera sin saber cómo resolver conflictos con los niños a no ser que siga el ejemplo de mis padres seguían con mi hermano y conmigo. Tampoco sé cómo enseñar a leer y escribir, fundamental en el aprendizaje de los niños y niñas" (UDC, 187).

"Se supone que la Educación Infantil abarca muchísimo más que el trabajo como docente de un colegio, pero sólo te preparan para estar en clase con niños. El ciclo de 0 a 3 es inexistente y las competencias adquiridas en un 90% de la carrera no valen para nada. No estamos preparados para ejercer, no sabemos idiomas, no sabemos apenas cultura general, y eso les da exactamente igual, aquí lo único que prima es dar títulos sea como sea. Los docentes de la carrera no están preparados para impartir esta carrera. Yo he aprendido en el ciclo superior de Educación Infantil y en el Prácticum. La teoría no es adecuada ni adaptada y el nivel de exigencia pésimo" (UDC, 196).

"Considero que no estoy completamente formada como para convertirme en maestra de educación infantil una vez termine esta carrera que será este mismo año. Considero que muchas de las materias que hemos cursado nos han servido nada más que para "chapar" contenidos teóricos pero que luego no sabemos llevar a la práctica. Por esta razón creo

USC DE COMPOSTELA

que deberían tener esto en cuenta para un futuro formar profesionales correctamente formados" (UDC, 200).

"Creo que mi nivel actual es realmente bajo y confío que a través de la práctica y del paso del tiempo vaya creciendo en mis competencias como maestra, pero opino que las materias o el contenido que se imparte en este Grado no ayuda en demasía a ejercer esta profesión. Salimos de aquí sin saber qué hacer, cómo hacerlo y cuándo" (UDC, 215).

"La mayoría de las materias no te ayudan a tener los conocimientos para en el futuro poder ejercer. Del primer ciclo (0-3) no se trabaja casi nada, del segundo ciclo se trabaja, pero superficialmente. Las competencias de las materias no son las propias para trabajar como docentes de Educación Infantil. Al llegar a los centros es cuando ves las competencias que realmente tienes. Por ejemplo, el segundo ciclo (3-6), en la carrera no te enseñan cómo enseñar a los niños y niñas a leer y a escribir" (UDC, 221).

"Desde mi punto de vista, algunos deberían reflexionar sobre lo que están haciendo en el día a día en las aulas y reflexionar sobre la práctica que están llevando a cabo como docentes. Esto nos ayudaría a todos" (UDC, 224).

Las referencias abundantes a la escasa o muy deficiente preparación para abordar la enseñanza del proceso lecto-escritor, es probable que derive, en buena parte, de lo observado por el alumnado en el segundo ciclo de Educación Infantil en muchas escuelas: la importancia que adquiere el desarrollo de esos contenidos. Como escribe una alumna en comentarios a la pregunta 105 del cuestionario:

"Desde mi punto de vista, creo que le Prácticum, tanto el I como el II, me han servido un montón para mi formación. Gracias a él he aprendido o "comenzado a aprender" cosas que en la Facultad no habíamos ni tocado como "enseñar a leer", "enseñar a escribir", enfrentarte a situaciones que a través de la teoría no podrías realizar" (UDC, 200).

Cabe destacar, especialmente en el caso de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago, los comentarios respecto a la escasa o nula formación para desempeñar la docencia en el primer ciclo de la etapa (0-3). Un total de 22 alumnos, de los 52 que han respondido de esta Facultad, se han referido específicamente a esta percepción acerca de su competencia. Veamos algunos ejemplos contundentes:

USC DE COMPOSTELA

"Creo que na carreira se deixa moi de lado o ciclo 0-3" (USC-Santiago, 12).

"En 0-3 ni formación teórica ni práctica" (USC-Santiago, 22).

"Para o período 0-3 non me considero nada competente xa que durante a carreira non se abordaron os suficientes aspectos deste ciclo" (USC-Santiago, 42).

"En general, en lo que respecta al ciclo 0-3, la formación recibida fue muy escasa y, por lo tanto, y dado que no tengo familiares en esta franja de edad, no me siento competente para ser maestra" (USC-Santiago, 60).

"... la formación orientada al ciclo 0-3 es prácticamente nula" (USC, 61).

"El ciclo 0-3 ha estado ausente a lo largo de la carrera" (USC, Santiago, 66).

En la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo, de los 36 sujetos que han contestado a la pregunta 104, 6 han aludido a las diferencias de percepción de competencia para trabajar según se trate del ciclo 0-3 o 3-6. Dos ejemplos:

"Considero que estoy capacitada para ejercer en el segundo ciclo de Educación Infantil, pero no sería nada competente en el primer ciclo. La mayor parte de mi formación se centró en la etapa 3-6, a pesar de que la Educación Infantil es de 0-6 años. Hay una falta de formación importante" (USC-Lugo, 80).

"Mi nivel bajo de competencia en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3) se debe a la poca formación que de éste se nos da dentro de la Facultad de Formación del Profesorado" (USC-Lugo, 82).

En relación con las respuestas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña destaquemos que, pese a ser el único centro que cuenta con una materia completa para abordar contenidos didácticos específicos para abordar el desempeño profesional en el Ciclo 0-3 ("Proyectos educativos de 0-3"), de los ochenta y cuatro sujetos que han respondido, trece declaran explícitamente sentirse poco o nada competentes. Veamos algunos ejemplos:

"Me considero competente a nivel 3-6 ya que es el lugar donde más trabajo. Puedo decir que, a día de hoy, no sé cómo es un centro de 0-3, por lo que es imposible que sea competente" (UDC, 131).

UDC UNIVERSIDADE

"... tengo que decir que para trabajar en esta etapa (0-3) no me siento preparada, ni profesional ni personalmente, por lo que al acabar la carrera pensaré si hacer el ciclo superior" (UDC, 159).

"... el ciclo de 0-3 es inexistente" (UDC, 196).

"... en cuanto a la etapa 0-3 es bastante desconocida para nosotros" (UDC, 216).

La conclusión general respecto a la percepción de competencia para trabajar en ambos ciclos, y las razones que les empujan a valoraciones como las anteriormente citadas, creemos que quedan bien reflejadas en la manifestación de una de las participantes:

"Considero que la formación recibida en la titulación de Grado de Infantil se centra demasiado en el 2º Ciclo (de 3 a 6 años) y que no se nos forma, al menos yo lo creo así, lo suficiente para el 1ºCiclo (de 0 a 3 años)" (USC-Santiago, 3).

Cabe destacar que el alumnado que ha cursado el Ciclo de Formación Profesional de Educación Infantil alude a su elevado nivel de competencia para trabajar con los niños más pequeños (0-3), y valora positiva, o muy positivamente, dicha formación en comparación con la recibida en el Grado, subrayando los aspectos "prácticos" de la FP, independientemente de la Facultad en la que se forman. Veamos algunos ejemplos:

"Considérome competente e apta para exercer de mestra, pola miña experiencia previa no ciclo 0-3, e nas prácticas desta carreira, pero non polos contidos obtidos no Grao, polo feito de que é moi teórica a carreira, e a dotación de recursos por parte dos docentes para poder levar a cabo a nosa futura labor é nula" (UDC,124).

"En cuanto a mi nivel de competencia en la etapa de 3-6 considero que es bastante bajo debido a la forma de impartir el grado en la UDC. Considero que mi nivel de competencia en 0-3 es mayor, ya que el ciclo formativo es muy práctico y nos preparan para entrar en un aula" (UDC, 165).

"Mi nivel de competencia profesional considero que es gracias al Ciclo Superior y no a lo realizado durante el Grado" (UDC, 170).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Hemos de señalar que algunos alumnos reconocen que las carencias para trabajar en el primer ciclo (0-3) se deben también a la ausencia de prácticas en aulas de dicho ciclo como expresa, por ejemplo, una alumna de la Universidad de A Coruña:

"Pienso que estoy más preparada para ejercer en el 2º ciclo, ya que es donde he realizado las prácticas. Además, sobre el primer ciclo poco hemos trabajado en la Facultad" (UDC, 113).

Los sujetos que han respondido a esta pregunta 104, destacan también algunas carencias específicas refiriéndose numerosas declaraciones a la falta de competencia para abordar la lecto-escritura en Educación Infantil, así como para abordar adecuadamente la diversidad del alumno (se cita específicamente el trabajo con niños de "necesidades educativas especiales" o con "discapacidades" -son las expresiones usadas en todos los casos en que se hace referencia a dicha laguna-), tanto el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago como el que estudia en A Coruña, no así en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo. También aparecen declaraciones, en menor medida, para abordar algunas nociones de matemáticas, además de algunas escasas referencias a la ausencia de competencia para abordar el "período de adaptación", conflictos en el aula, las programaciones, primeros auxilios, manipulación de alimentos, o un idioma extranjero -el inglés-. Veamos algunos ejemplos:

"Creo que estoy muy poco o nada capacitada para ejercer como maestra en el ciclo (0-3) y algo mejor para el ciclo (3-6) pienso que nos faltan conocimientos de lecto-escritura y lo fundamental, de niños con necesidades educativas" (USC-Santiago, 13).

"Mis mayores dificultades se encuentran en el proceso de enseñar a los alumnos asignaturas como, por ejemplo, matemáticas, la enseñanza de la escritura y, asimismo, de la lectura. Varias asignaturas que, en principio tendrían que enseñar como explicar y enseñar estas asignaturas no lo hacían" (USC-Santiago, 18).

"Creo que tengo un buen nivel de competencia en algunos aspectos, como el trato personal con los alumnos, pero menos en aspectos de aprendizaje como en lecto-escritura creo que no soy tan competente" (USC-Santiago, 49).

"Considero que los mayores déficits se encuentran en la enseñanza de la lecto-escritura y en la aplicación práctica y en la atención a las NEE" (USC-Santiago, 54).

"Como futura maestra, en relación a los aprendizajes aportados en esta titulación, considero que en muchas materias los contenidos son escasos, dando mucha teoría y dejando la práctica de lado, por lo que en ocasiones no se sabe cómo llevar dicho contenido a la práctica educativa, por ejemplo, a la hora de enseñar a leer y escribir, tengo aportaciones nulas" (UDC, 140).

"Creo que mi nivel de competencia profesional debería ser mayor, pero en 4 años de Grado, sólo durante 4 meses me han dado pautas muy básicas para enseñar a leer y a escribir. Creo que hay temas muy importantes que se deben tratar, la lectoescritura es un tema que me preocupa y del cual no me siento preparada para llevar a cabo. Noto en falta una materia de 1º auxilios, cómo actuar si ocurre algo en el aula o en el comedor. Certificado de manipulador de alimentos, debería ser obligatorio para llegar a un colegio y en la Facultad nadie lo indicó. Si inglés es tan importante y tan necesario, no entiendo por qué sólo cursé 3 meses de esta materia" (UDC, 142).

"Creo que, a la hora de enfrentarnos a un aula, todavía tenemos muchas carencias. Quizás estas competencias no nos las deben de enseñar en la carrera, sino que debemos ser nosotros los que día a día aprendamos de la experiencia. Sin embargo, considero que nos ha faltado formación básica de primeros auxilios o lecto-escritura para ejercer nuestra profesión" (UDC, 161).

"Quedan olvidados procesos básicos de la Educación Infantil, no sabemos cómo enseñar a leer, no sabemos cómo enseñar a escribir, por ejemplo, se pasan por alto cosas esenciales de la etapa" (UDC, 172).

"Nestes momentos síntome capacitada para exercer como mestra, pero considero que, tanto eu como os meus compañeiros, temos carencias con respecto a algúns temas, como por exemplo, "a discapacidade". Pois nesta carreira non tivemos asignaturas específicas que abordaran esta temática polo que, á hora de traballar con nenos con dificultades motoras, cognitivas, etc, atoparíame con diversos problemas. A parte disto, a maioría das asignaturas céntranse en contidos teóricos e non didácticos" (UDC, 186).

"La mayoría de las materias que se han diseñado para el desarrollo de este Grado de Ed. Infantil, realmente no tienen una utilidad específica. Me explico. Hay materias que, por ejemplo, por su profundidad, tal como Intervención en niños con NEE (no es el verdadero nombre) debería indagarse más no quedarse en 4 meses. Al igual que otras

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

muchas. Muchas veces las materias no se ajustaban a lo establecido en su guía docente. Realmente salgo de esta carrera sin saber cómo resolver conflictos con los niños a no ser que siga el ejemplo de mis padres seguían con mi hermano y conmigo. Tampoco sé como enseñar a leer y escribir, fundamental en el aprendizaje de los niños y niñas" (UDC, 187).

Como ha podido deducirse de los testimonios recogidos en los párrafos anteriores y, en mayor medida, si se leen las respuestas de todos los sujetos que han participado, se refleja, de forma intensa, la sempiterna distancia entre "la teoría" y "la práctica" que los respondientes señalan como la causa fundamental de los problemas del grado impidiendo un mayor desarrollo de sus competencias profesionales, manifestándose críticas, a veces muy fuertes, al desarrollo de las materias teórico-prácticas, y situando el escenario adecuado para el desarrollo de dichas competencias en el Prácticum, con declaraciones destacadas de la aportación de este componente formativo del currículo de la formación inicial de docentes.

Para terminar con el análisis de las respuestas a la pregunta sobre la autopercepción de competencia, queremos destacar algunas referencias al "miedo al fracaso", al desasosiego y preocupación que algunos sienten ante la perspectiva de enfrentarse con la tarea docente con la autonomía propia de quien ejerce la profesión, siendo conscientes, por tanto, de que en sus experiencias en el Prácticum fueron tutelados, protegidos y sin la responsabilidad de otra índole que conlleva el ejercicio docente. A continuación, recogemos algunas declaraciones sobre ese "miedo" al enfrentamiento con la realidad con responsabilidad total sobre la marcha del grupo de alumnos:

"Creo que con los conocimientos que he adquirido en esta Facultad todavía no estoy bien preparada para enfrentarme a un aula de infantil, es decir, hay que continuar formándose a lo largo de toda la vida y ver la realidad día a día. Supongo que será el típico temor a verte tú sola con las responsabilidades de maestra, que son ilusionantes pero el sistema también afecta" (USC-Santiago, 59).

"Síntome competente para exercer como mestra pero, á vez, creo que o primeiro contacto coa aula como mestra pode ser caótico porque será a primeira vez que estea sempre "soa" na aula, sen axuda dunha titora ou compañeiros" (USC-Lugo, 107).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"Considero que soy bastante competente, aunque me asusta un poco, supongo que como a todos ante su primer trabajo, con la experiencia iré aprendiendo y mejorando" (USC-Lugo, 117).

"Aunque llena de miedos e inseguridades, me siento capaz de llevar a cabo este cargo porque pretendo seguir formándome mientras lo realice y dar todo lo mejor de mí. Sé que llegaré a hacerlo bien, aunque en un principio suponga realizar algún fracaso" (UDC, 167).

"En lo que concierne a la formación en general, creo que no estoy tan capacitada como debería para ejercer de docente, puesto que me parece que la formación impartida es poco práctica a la hora de verse al frente de un aula. Tras cuatro años de formación deberíamos sentirnos seguros de poder desempeñar nuestro papel y, sin embargo, nuestra actitud es de miedo al fracaso por la inseguridad de que estos años de formación no hayan sido todo lo útiles que deberían" (UDC, 209).

"Ahora mismo, a punto de terminar la carrera me siento insegura y no me veo como futura profesora, porque considero que no tengo las suficientes competencias como para ejercer en una escuela infantil, por lo que para el año me dedicaré a hacer cursos y aprender más" (UDC, 212)

Estas cuestiones referidas al "miedo al fracaso", a los temores y preocupaciones se relacionan íntimamente con el nivel de autopercepción de competencia y, con la autoeficacia, es decir, con la confianza depositada en las propias capacidades para hacer frente a los desafíos que vayan surgiendo.

Las concepciones acerca de nosotros mismos juegan un papel importante no sólo sobre cómo nos sentimos, sino que también en las actitudes y posibilidades para alcanzar las metas con éxito. Y, no olvidemos, que el "miedo" puede ser paralizante.

Desarrollar estrategias en la formación inicial para comprender las cuestiones implicadas en la autoeficacia, es decir, la creencia que los futuros docentes tienen sobre sus propias competencias a pesar de encontrarse con obstáculos, y para fomentarla, con ejercicios prácticos, se revelan, a la luz de los datos que hemos recogido, como un aspecto relevante a tener en cuenta. Por ejemplo, con actividades que proporcionen casos de logro, de buen dominio, sugiriendo buenos modelos de conducta (experiencias vicarias), ofreciendo entrenamiento y ánimo (persuasión verbal) y reduciendo el miedo al fracaso,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

a través de tareas que fomenten la buena gestión de las emociones tanto a nivel individual (autoeficacia) como colectivo (eficacia de los grupos de trabajo, o eficacia organizativa) como propone, por ejemplo, Llorens (2022).

5.8.2 Pregunta 105.- Añade un comentario en torno a la aportación del Prácticum para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro/a de Educación Infantil

- TOTAL DE SUJETOS ENCUESTADOS: 225
- TOTAL DE RESPUESTAS RECIBIDAS: 184
    - **SANTIAGO**: 57 respuestas de un total de 73 encuestados **(78,1%)**
        - **Porcentaje sobre el total de 184 respuestas: 31,0%**
    - **LUGO**: 39 respuestas de un total de 57 encuestados **(68,4%)**
        - **Porcentaje sobre el total de 184 respuestas: 21,2%**
    - **A CORUÑA**: 88 de un total de 95 encuestados **(92,6%)**
        - **Porcentaje sobre el total de 184 respuestas: 47,8%**

La primera apreciación a destacar en relación con las respuestas a esta pregunta 105 que invita a comentar "la aportación del Prácticum para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro/a de Educación Infantil" es que, de las cuatro cuestiones abiertas del cuestionario, esta es la que ha obtenido mayor número de contestaciones: de los 225 encuestados, han sido 184 los que han incluido sus comentarios, frente a los 182 de la preguntas 105 y 106: y los 88 que han contestado la pregunta 107. Han preferido expresar su opinión más estudiantes sobre la aportación del Prácticum que sobre su autopercepción de nivel de competencia profesional, objeto fundamental de la investigación; es probable que como reflejo de la importante valoración que hacen del Prácticum como aporte para el desarrollo de las competencias, como se constata al analizar las respuestas.

Y vuelven a ser los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña los que han respondido en mayor número a esta pregunta acerca del Prácticum (92,6%, alcanzando un 47,8 % del total de 184 respuestas a esta pregunta), frente al 78,1% del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela (con

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

un 31% sobre el total de contestaciones) y el 68,4% del estudiantado de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (que supone un 21.2% sobre el total de 184 respuestas recogidas).

Lo que más llama la atención de las respuestas es la abrumadora posición de los estudiantes respecto a la aportación sustancial e imprescindible del Prácticum para su formación y, en particular, para el desarrollo de las competencias profesionales, en muchas ocasiones comparando los aprendizajes derivados de las materias teórico-prácticas -escasos según se declara en muchas respuestas, y con una visión fundamentalmente "aplicacionista" a la realidad del aula, o incluso nulos según se recoge en algunas pocas declaraciones- con aquellos que se producen gracias a la experiencias en los centros escolares. Veamos algunos ejemplos en relación con estas cuestiones:

"Creo que es una forma de acercarnos más a los niños y que podamos aplicar lo aprendido en clase" (USC-Santiago, 43).

"Creo que el Prácticum fue una de las materias que más me aportó en los 4 años que llevo de carrera. Es el único modo para desenvolver las competencias necesarias para ser un buen docente y poder aplicar los conceptos teóricos que se imparten en el resto de las materias" (USC-Lugo, 80).

"Pienso que los Prácticum son esenciales en esta carrera ya que es donde verdaderamente ves la realidad de la educación y donde puedes poner en práctica la teoría que nos imparten en la Facultad" (USC-Lugo, 114).

"Son fundamentales y esenciales para trabajar con niños/as; porque ves si estás preparada o no, y aplicas la teoría vista en la vida real del aula" (USC-Lugo, 115).

"El Prácticum aporta mucho, debido a que te puedes enfrentar a la realidad y ver si eres capaz de ejercer como docente, llevar a la práctica todo lo aprendido en la teoría" (UDC, 136).

"Creo que es el momento en que pones en práctica lo aprendido teóricamente y que realmente te permite aprender del día a día del aula" (UDC, 147).

"Es el momento en el que uno puede poner en práctica sus conocimientos" (UDC, 164).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"En el Prácticum es donde realmente se desarrollan las competencias profesionales puesto que se está en contacto directo con el alumnado, con los docentes y con el funcionamiento del centro" (UDC, 154).

"Me parece fundamental la realización del Prácticum para conseguir la adquisición de competencias trabajadas en la Facultad. Considero que sin este Prácticum no es posible adquirir algunas de las competencias" (UDC, 155).

"Creo que el Prácticum sirve para adquirir competencias profesionales que con la carrera no aprendes. Pienso que es totalmente necesario y es donde más se aprende ya que ves realmente cómo funciona un centro escolar y aprendes a actuar ante diversas situaciones que se dan diariamente en el aula" (UDC, 163)

"O Prácticum foi a parte na que máis aprendín na carreira xa que nos axuda a ver a realidade, as diferentes situacións que vemos na teoría. Creo que son moi enriquecedoras" (USC-Lugo, 128)

"El Prácticum me parece una de las materias más importantes de la carrera, ya que es donde podemos llevar a la práctica toda la teoría que hemos adquirido" (UDC, 180).

"Pues aplicar prácticamente los conceptos hablados anteriormente" (UDC, 182)

"El Prácticum es la materia más importante ya que con ellas se ponen en práctica todos los conocimientos adquiridos anteriormente" (UDC, 220).

"O Prácticum é o que "salva" a carreira. Existe un contacto directo coa realidade de práctica educativa. É nese momento no que a alumna o alumno se da conta de que todo o que estudiou na Facultade non serve para nada" (USC-Santiago, 32).

"Un 90% de lo que yo me siento competente se lo debo a mis tutoras en la escuela de prácticas y a las experiencias allí vividas. ESTA CARRERA TIENE MUCHO QUE DESEAR" (USC-Santiago, 21).

"Aprendín moito máis nas prácticas que nos 4 anos de carreira, isto resume o que quero dicir" (USC-Santiago, 12).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"Sinceramente considero que tanto el Prácticum I y II son la base fundamental de aprendizaje. En 4 meses en un cole pienso que aprendí más que en 3 años de carrera" (UDC, 131).

"En mi opinión es en la asignatura que más se aprende, lo más importante de los 4 años sin ninguna duda" (UDC, 133).

Ese "contacto con la realidad" para "ver cómo son realmente las cosas" en la enseñanza, es lo que más destaca el alumnado del Prácticum, junto a aprendizajes para saber "cómo actuar" en situaciones inciertas, recogiéndose también referencias a "perder el miedo", al reconocimiento de situaciones no pensadas con anterioridad, y al "idealismo" en que cae el profesorado de la Universidad:

"Me han servido para verme como maestro/a y enfrentarme a situaciones reales de enseñanza" (USC-Santiago, 50).

"El Prácticum me ha ayudado a "conocer" niños reales, con problemas reales. He visto la labor de una profesora, todas las responsabilidades que hay que tomar, el trabajo que hay detrás de cada proyecto..." (USC-Santiago, 53).

"Es aquí donde descubres verdaderamente cómo hay que enseñar y gracias al apoyo de los profesionales de los centros puedes adquirir nuevas experiencias e ideas en favor del trabajo docente" (USC-Santiago,18).

"Gracias al Prácticum pude aprender un montón de cosas sobre la Educación y los niños, saber cómo actuar, cómo enseñarles, relacionarme con ellos, y con otros profesores. Realmente fue lo que más me sirvió para aprender" (USC-Santiago, 48).

"*Creo que todas las competencias que tengo como futura maestra fueron adquiridas de mis tres períodos de prácticas; ya que me sirvió de mucho la experiencia y ver cómo son realmente las cosas para saber cómo hay que actuar"* (USC-Santiago, 49).

"La etapa del Prácticum fue una gran oportunidad para aprender, ya que la mayoría de cosas que verdaderamente se hacen en el aula, se aprenden aquí, y no en toda la titulación" (UDC, 140).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"Es cuando verdaderamente he aprendido a tratar con los alumnos" (USC-Santiago, 52).

"Axúdame a saber resolver situacións que non me immaxinei que se poideran dar, nin pensase saber resolver" (USC-Santiago, 9).

"Enfrentarse a un aula de 25 niños no es tarea fácil. Creo que este acercamiento a la realidad de un aula nos ayuda notablemente a "perder el miedo" (UDC, 161).

"Lo que tiene más peso en el Grado de Educación Infantil son los dos Prácticums. En mi opinión aprendes mucho más en los centros que en muchas de las materias cursadas en toda la carrera. El Prácticum debería ser una materia que durara más tiempo ya que es donde realmente aprendes a resolver conflictos, a trabajar en equipo, a hacer programaciones, etc." (UDC, 221).

"En mi opinión, el Prácticum, no está lo suficientemente valorado dentro de este Grado, aunque considero que nos aporta muchos conocimientos a los que no llegaríamos sólo con las materias teóricas. En esa etapa del Grado tienes la oportunidad de tratar personalmente con los niños y niñas, ver su desarrollo día a día, presenciar sus avances, etc. Con todo esto te das cuenta de que sería prácticamente imposible, llevar a cabo muchos de los trabajos planteados durante los años anteriores a cursar esa materia, bien por la utilización de recursos de los que no se dispone o bien porque se plantean situaciones irreales" (UDC, 224).

"Creo sinceramente que o Prácticum é o que máis me aportou durante a carreira e foi o período que máis me demostrou como vai ser o meu traballo diario. Na carreira son demasiado idealistas" (USC-Santiago, 42).

De todas formas, cabe destacar que algunos alumnos señalan las diferencias entre los tutores, sus modelos didácticos y su repercusión en los aprendizajes durante el Prácticum. Por ejemplo, cuando hacen referencia a métodos o modelos más "tradicionales", frente a otros como el "trabajo por proyectos", o al modelo de creación de "espacios de aprendizaje", o al nivel de libertad que dan al alumnado de prácticas en la toma decisiones, refiriéndose incluso, en algunos casos, a la necesidad de seleccionar a los tutores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"Tuve mucha suerte, ya que realicé las prácticas en colegios públicos que trabajaban muy bien. Me gustó, era toda la enseñanza basada en proyectos y espacios de aprendizaje" (USC-Santiago, 4).

"No meu caso o Prácticum foi moi favorecedor. Traballei con mestras que desenvolvían a práctica educativa de forma globalizadora a través de proxectos. En todo momento ´me deixaron facer´" (USC-Santiago).

"O Prácticum foi o momento no que máis se aprende, sen dúbida, no tempo que pasamos na carreira. Tamén dependerá moito do centro no que esteas e do tutor que che toque" (USC-Santiago, 17)

"En mi caso, el Prácticum, a pesar de ser una experiencia muy interesante, no me aportó nada que pueda utilizar algún día como docente, más bien a lo contrario, a día de hoy tengo claro una serie de actuaciones vividas en este período que no son admisibles y que no se deben repetir, he de añadir que salvo las rutinas y poco más lo que regulaba el aula de mi período de prácticas era muy similar a una escuela de los años ochenta. Además de que la persona docente, se tomaba alguna actuación de sus alumnos como algo personal olvidando que eran niños de infantil" (UDC, 225)

"Considero que el Prácticum fue la experiencia más enriquecedora de la carrera, si bien considero que se deberían hacer pruebas previas a los maestros que van a ejercer como tutores, ya que algunos fomentan metodologías tradicionales que no favorecen a formarnos como buenos maestros" (USC-Santiago, 24).

Aunque, también se reconoce el valor de conocer modelos diferentes de trabajo en Educación Infantil:

"No Prácticum tiven duas mestras moi diferente,s e creo que iso foi positivo para min xa que vin dúas formas de impartir, unha máis positiva que outra" (USC-Santiago, 27).

Además, de estas funciones del Prácticum, centradas en el aprendizaje de cómo actuar en el aula, también se citan otras, como constatar si se tiene realmente interés hacia la profesión y valorar la propia capacidad para enseñar. Veamos algunas de las manifestaciones en esta línea de pensamiento:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"Darme cuenta de que esto es a lo que me quiero dedicar. Poder llevar a la práctica parte de mi aprendizaje a lo largo de la carrera y valorar mi capacidad para enseñar" (USC-Santiago, 7).

"Considero que fue el período de Prácticum cuando realmente me di cuenta de si quería dedicarme a esta profesión" (UDC, 147).

"La única experiencia valiosa de la carrera, no tiene sentido formarse para titulación y que sean los dos últimos años la prueba verdadera de que es tu verdadera vocación" (UDC, 178)

"La realización del Prácticum fue trascendental para mí, ya que en él forjé aún más la idea de que yo solo quiero ser docente y dedicar mi vida laboral a desempeñar este fin" (UDC, 199).

"El Prácticum me ha resultado muy valioso por diferentes razones, la primera de ellas para comprobar si realmente me gustaría trabajar en un aula, pues, aunque me gusta el ámbito de la docencia quizás no sería capaz de hacerle frente. Realmente pude comprobar que mi lugar era ese" (UDC, 203).

"Creo que o Prácticum foi o aspecto que máis axuda ao desenvolvemento das competencias profesionais, pois foi nelas onde souben que son capaz de desenvolver actividades cos nenos/as e onde descubrín que son capaz de exercer a miña profesión" (USC-Santiago, 15).

"El Prácticum es donde más aprendes y donde realmente ves si eres válido o no para desempeñar este trabajo" (UDC, 147)

"Es en donde realmente pones en práctica tus conocimientos y ves tus limitaciones y aptitudes" (UDC, 173).

"En él é onde realmente ves si estás capacitada ou non para exercer a profesión permitindo unha posterior formación con respecto ás carencias existentes" (UDC, 186).

En todo caso, también aparecen comentarios explícitos que reflejan una concepción del Prácticum como espacio abierto de aprendizaje -incluyendo la elaboración de la Memoria-, más allá de la "aplicación" de conocimientos, puesto que se aprende

relacionando lo aprendido en la Facultad con lo que se observa y experimenta en el centro y analizando los resultados que se van obteniendo, equivocándose, afrontando los problemas del "aquí y ahora", reconociéndose que también se aprenden "cosas buenas y malas" de la profesión:

"Creo que as prácticas e a elaboración das memorias destes períodos foi o que máis me aportou como futura maestra porque puiden observar, ver, tocar, actuar, equivocarme e converterme en mestra de verdade" (USC-Santiago, 6).

"Situaciones más reales. Solución de problemas ´aquí y ahora´" (USC-Santiago, 22).

"Considero que gracias á aportación do Prácticum desenvolvéronse as competencias profesionais; é na asignatura que máis se aprende debido a que podes levar a cabo experiencias e ver os resultados e poder mellorar na experiencia" (USC-Santiago, 63).

"Para mí, el Prácticum es la etapa más valiosa dentro de esta carrera donde más he aprendido, donde en realidad he visto lo que será nuestra futura profesión, aprendiendo las cosas buenas y las malas de la profesión docente" (USC-Santiago, 29).

Cabe destacar que también aparecen referencias a cambios a realizar en el Prácticum para su mejora y, por tanto, lograr un mejor desarrollo de las competencias profesionales. Por ejemplo, con un mayor número de alusiones, a la conveniencia de una ampliación del tiempo de estancia en los centros, desde un aumento de horas sin concretar, a que se realicen en los dos ciclos de la etapa y en diferentes momentos del curso, hasta la pertinencia de dedicar dos cursos enteros al Prácticum, o con presencia en todos los cursos de la carrera. Veamos algunas manifestaciones sobre estas cuestiones:

"Los tres períodos del Prácticum han sido los meses en los que más he aprendido, y creo que para un futuro deberían de plantearse que dichos períodos fuesen más largos, puesto que los considero mucho más importantes que algunas materias que hemos cursado (que a mi parecer han sido de ´relleno´)" (USC-Santiago, 3).

"A mi parecer, todo lo aprendido para enfrentarme a una clase, tanto de 0-3 años de 3-6 fue adquirida en el Prácticum, por lo que creo que se le deberían dedicar más horas de las que están estipuladas" (USC-Santiago, 28).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"El Prácticum es fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales. Como futuro docente, y aún estudiante, adjudicaría a esta materia más horas" (USC-Lugo, 77).

"Por otro lado, la duración debería ser mayor y no ´perder el tiempo´ en materias que no aportan nada o muy poco" (USC-Lugo, 83).

"Me parecería muy interesante que se aumentase el tiempo de prácticas así como comenzarlas ya en el 2º curso" (UDC, 152).

"Realmente, es donde he aprendido, tanto en la práctica como en la teoría. Me parece algo básico y debería de existir desde el primer año de carrera, aunque sean períodos más cortos. Es lo único que salvo de estos cuatro años" (UDC, 151).

"Dende logo foi a temporada na que máis coñecementos obtiven. Para min, unha experiencia inolvidable que debería ter cabida os catro anos da carreira (non só o último ano)" (UDC, 179).

"Las estancias de Prácticum deberían ser más largas ya que son los momentos de mayor aprendizaje para nosotros de cara a nuestro futuro profesional en las aulas" (UDC, 223).

"Necesario períodos más largos y vivir las diferentes etapas y momentos" (USC-Santiago, 55).

"Añadir que es poco tiempo, tan sólo 4 meses y repartidos en 3º y4º , creo que debería ser todo un curso para ver el desarrollo de todo el curso escolar" (UDC, 164)

"Por otro lado, aportar que considero los Prácticum demasiado cortos y breves ya que en un mes por ejemplo, no ayuda a seguir aprendiendo mucho más. Si en un mes desarrollamos bastantes competencias y aprendemos más, en un Prácticum más largo seríamos aún más competente" (USC-Santiago, 65).

"Los Prácticums son los que más formación bajo mi experiencia, aportan en más, es ahí donde cercioras o no el nivel de competencia que estás adquiriendo en la carrera. Realmente es una pena no tener períodos más amplios o posibilidad de realizar más prácticas ya que en mi caso me fastidió mucho no realizar un período de prácticas en el ciclo 0-3" (USC-Santiago, 60).

"El Prácticum es la forma más idónea para enfrentarnos y conocer mejor la realidad con la que nos vamos a encontrar .Asimismo, pienso que esta carrera deberían ser dos años completos como mínimo de prácticas escolares" (USC-Santiago, 11).

O incluso, propuestas más innovadoras de combinación de teoría y práctica como, por ejemplo:

"Creo que ha sido la mejor (Prácticum I y II) experiencia para aprender, es más, considero que la carrera debería ser un 50% de los diferentes cursos de teoría y otro 50% práctica, combinadas, porque cuando se llega a las escuelas es cuando se aprende, y porque mucha gente necesita ya en el primer curso tomar contacto con los niños y la escuela para saber sobre ´qué´ o ´quién´ aprende cognitivamente, psicológicamente...etc. De nada sirve diseñar Unidades y Proyectos si no se conocen las escuelas y alumnos" (UDC, 217).

"El Prácticum es la mejor asignatura que tiene esta carrera, es en ella donde aprendes realmente a ser maestra, la teoría que imparten en la carrera es bastante aislada de la realidad, realmente no te enseñan a ser maestro hasta que tienes la oportunidad de verlo de primera mano. Es por esto que debería haber un tiempo determinado en cada uno de los cursos prácticos para que la formación sea más completa y el aprendizaje más significativo" (UDC, 209).

Además, se citan otros cambios como la selección de centros y tutores, el incremento de la comunicación entre las universidades y los centros escolares de prácticas, y una buena acogida de los estudiantes de Magisterio en las escuelas, para mejorar el Prácticum:

"La universidad debería escoger los mejores centros educativos para los alumnos para que así podamos ver enseñanza de calidad. El Prácticum es lo fundamental para el aprendizaje y lo más importante del Grado" (USC-Santiago, 41).

"Considero que el Prácticum fue la experiencia más enriquecedora de la carrera, si bien considero que se deberían hacer pruebas previas a los maestros que van a ejercer como tutores, ya que algunos fomentan metodologías tradicionales que no favorecen a formarnos como buenos maestros" (USC-Santiago, 24).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"La suerte de encontrarme con un tutor de prácticas profesional y nada egoísta, me ha aportado más del 50% de lo que yo considero que ha sido mi formación" (UDC, 210).

"Prácticum realizado en etapa 0-3. Non me aportou nada. As escolas infantís escollidas deber ser competentes e non simples "garderías" (USC-Lugo, 87).

"Dependiendo del centro que te toque puedes aprender muchísimo o no aprender nada" (USC-Lugo, 102).

*"Debería haber más comunicación con tutores, universidad y centro" (*USC-Santiago, 35).

"Para que esta estancia sexa igual de positiva para todo o alumnado do Grado considero que se debe de supervisar que todos sexan ben recibidos nos centros educativos" (USC, Lugo, 122).

El alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña es el que ofrece un mayor número de comentarios amplios sobre valoraciones sobre el Prácticum, en algunos casos con una visión bastante elaborada, y ponderada del sentido y posibilidades de aprendizaje en el mismo, más allá de descalificaciones globales y radicales del resto de componentes del currículo establecido de formación inicial y de sus formadores universitarios. Por ejemplo:

"El Prácticum es una materia necesaria en esta carrera porque es donde tú mismo ves tus fallos, tus fortalezas y las cuestiones que debes mejorar. Así como las carencias que tienes con respecto a determinados temas como lectoescritura, tratamiento de niños con dificultades, es decir, muchas veces la formación teórica no abarca el amplio abanico de posibilidades con las que te puedes encontrar. Por tanto, el Prácticum te permite ver a maestros ejerciendo su trabajo y de eso se pueden extraer conclusiones para, posteriormente, emplearlas después en el ejercicio de nuestra profesión o, por el contrario, ver cómo se debe de actuar en un aula, la práctica es fundamental y de ella, sobre todo en esta profesión, vas aprendiendo" (UDC, 185).

"El Prácticum me ha resultado muy valioso por diferentes razones, la primera de ellas para comprobar si realmente me gustaría trabajar en un aula, pues aunque me gusta el ámbito de la docencia quizás no sería capaz de hacerle frente. Realmente, pude comprobar que mi lugar era ese. También me ha servido para ver por mí misma cómo es

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el funcionamiento de un aula de infantil. Además, al poder diseñar una propuesta y aplicarla tuve la oportunidad de ver que no todo es tan fácil como parece, pues la teoría puede estar muy bien, pero en la práctica pueden surgir diferentes situaciones que pueden afectar a la práctica docente. En definitiva, me ha aportado mucho, quizás más que algunas de las materias que hemos tenido a lo largo del grado" (UDC, 203).

Aunque, subrayémoslo, lo que abundan son las críticas al resto de materias y a los formadores, como reflejan estos dos ejemplos:

"El Prácticum realmente ha sido lo que más ha aportado dentro de las competencias como docente. Ver el día a día y realidad de los niños y niñas y al mismo tiempo te das cuenta que lo que das en la universidad no se ajusta lo más mínimo a lo que ves dentro del aula. ¿Cuál es el problema que yo veo? Que la mayoría de los profesores que imparten la materia nunca han visto como se desarrolla un aula por dentro. O sea que nos están enseñando a ciegas" (UDC, 187).

"El Prácticum ha sido un hito clave en la etapa formativa en la universidad pues para mi experiencia ha sido fundamental saber qué pasa realmente en el aula. Creo que fallamos en la docencia teórica pensando en que todo tiene que ser tan ´adaptado al alumno´ que al final no aprendemos nada concreto, más que términos que se repiten constantemente sea cual sea el contexto (aprendizaje crítico, reflexivo) y lo que nuestros docentes hacen con nosotros no son más que cargas teóricas sin conexión con la realidad" (UDC, 211).

En las respuestas a la pregunta 106 que analizamos en el siguiente punto, encontraremos comentarios más explícitos sobre la posición del alumnado de los tres centros implicados en la investigación acerca de la aportación del conjunto de materias teórico-prácticas.

5.8.3 Pregunta 106.- Añade un comentario en torno a la aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el Prácticum) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a

- TOTAL DE SUJETOS ENCUESTADOS: 225
- TOTAL DE RESPUESTAS RECIBIDAS: 182

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **SANTIAGO**: 62 respuestas de un total de 73 encuestados **(84,9%)**
  - **Porcentaje sobre el total de 182 respuestas: 34%**
- **LUGO**: 35 respuestas de un total de 57 encuestados **(61,4%)**
  - **Porcentaje sobre el total de 182 respuestas: 19,2%**
- **A CORUÑA**: 85 de un total de 95 encuestados **(89,5%)**
  - **Porcentaje sobre el total de 182 respuestas: 46,7%**

En relación con la pregunta 106 ("Añade un comentario en torno a la aportación de las Materias Teórico Prácticas de la Titulación -excluido el Prácticum- al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a"), llama la atención, de nuevo, que sea en la Facultad de Ciencias de la Educación de a Coruña la que haya alcanzado un mayor porcentaje de respuestas (con un 89,5% de respuestas, siendo un total de 85 sujetos los que han escrito, lo que supone el 46,7% de las respuestas recogidas), siguiéndole la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago: 84,9% con 62 sujetos que han respondido a esta pregunta, siendo el 34% del total de respuestas y, en último lugar, la Facultad de Ciencias de Formación del Profesorado de Lugo: 61,4%, con 35 respondientes, es decir, que han contestado un 19,2% considerando el total de respuestas recogidas de los tres centros universitarios). También es el alumnado de la UDC el que, como ha ocurrido con el resto de las cuestiones abiertas, se ha extendido más en los comentarios.

Resulta llamativo que, del conjunto de respuestas, sea la valoración mayoritariamente negativa de la aportación del conjunto de materias teórico-prácticas del grado (excluido el Prácticum) para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro/a aquello que sobresale tras la lectura de los datos. Llegamos a esta conclusión después de agrupar las contestaciones en tres grandes bloques: buena valoración, valoración media y mala valoración. Desde una perspectiva cuantitativa, y descontando algunas respuestas indefinidas que no entrarían en ninguno de los tres bloques, destacamos los siguientes datos:

- 94 sujetos (49 de la UDC, 30 de la USC-Santiago y 15 de la USC-Lugo) se encuadrarían en el tercero de los bloques, es decir que son críticos o muy críticos con la aportación de las materias teórico-prácticas;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- 60 sujetos (25 de la UDC, 24 de la USC-Santiago y 11 de la USC-Lugo) encajan en el segundo de los bloques.
- 25 sujetos (8 de la UDC, 9 de la USC-Lugo y 8 de la USC-Santiago), destacan en positivo la aportación del conjunto de las materias teórico-prácticas al desarrollo de las competencias profesionales.

Por lo tanto, al contrario de lo que ocurre con el Prácticum, el componente formativo de mayor peso en créditos y con un numeroso grupo de materias repartidas a lo largo de los cursos del Grado, recibe mayoritariamente abundantes críticas que se articulan, fundamentalmente, en torno a la distancia entre la teoría y la práctica en el desarrollo de las mismas, así como las diferencias que se destacan respecto a las aportaciones de los diferentes profesores del grado, además de críticas a la mala organización de algunas materias, descontextualización de las mismas -subrayando sobre todo que no siempre se orientan a la Educación Infantil -con el abandono del tratamiento del primer ciclo, como eje crítico básico-.

Veamos algunos ejemplos referidos a los dos primeros aspectos, comenzando con la separación teoría-práctica, destacando el alumnado la predominancia total de la primera sobre la segunda:

"En moitas materias non se pode dicir que tivésemos teoría-práctica, pois ou non había relación co que faciamos na teoría ou pasaban de facer prácticas. Por outro lado, noutras materias non faciamos prácticas que nos axudaran despois de aplicar na actividade docente" (USC-Santiago, 12).

"Falta aplicación práctica, creo que sería muy necesario que la mayoría de las materias, sobre todo las relativas a los dos 1º cursos, tuvieran un mayor compromiso y relación teórico-práctica, y también vi mucha desorganización y en algunos casos, improvisación, que se traduce en falta de motivación en los alumnos y en una actitud muchas veces poco propicia para el desarrollo de la clase" (USC-Santiago, 59).

"Demasiadas materias teóricas, es decir, te enseñan muchos conceptos pero no a aplicarlos. Se necesita más didáctica y enseñarnos a cómo trabajar esas materias en el aula" (USC-Santiago, 83).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"As materias son teóricas, non prácticas (exclúo organización na aula, psicomotricidade e expresión plástica). Baixo o meu punto de vista, deberíase mesturar/compenetrar ámbalas dúas e os docentes proporcionarnos materiais nas aulas, xa que chegas ao colexio cos ´petos vacíos´ e sen saber que facer. Claro que a teoría é importante, pero tamén nos deberían transmitir como adaptala á práctica educativa" (USC-Lugo, 124).

"Son moi teóricas. Necesítase máis práctica para un futuro. O día de mañá estaremos en aulas e non temos recursos para levar a cabo (...)" (USC-Lugo, 87),

"Realmente este tipo de materias han sido muy teóricas, por tanto no aprendemos cómo llevar o trabajar los contenidos en el aula" (USC-Lugo, 113).

"En general son demasiado teóricas y en algún caso no aprecio ningún tipo de competencia para un futuro. Después existen materias de didáctica en la que no se imparte como didáctica por lo que…" (UDC. 131).

"Exceptuando una o dos materias el resto son todo teoría que en muchos casos no le ves ninguna función práctica ni real" (UDC, 151).

"Pienso que, por desgracia, la gran mayoría de las materias se quedan muy cortas a la hora de fomentar un aprendizaje útil como futuros docentes de esta etapa. Muchas de ellas, se han limitado a transmitir teoría, que ni siquiera sabíamos cómo enfocarla al ámbito de Educación Infantil" (UDC, 174).

"La aportación es mínima, la teoría está muy escasamente relacionada con la práctica y eso no es un buen incentivo para que nos sintamos competentes como maestros. En la teoría no te enseñan a hacer la práctica, te enseñan lo estipulado, pero no cómo ponerlo en práctica, lo cual no es favorecedor para nuestra situación" (UDC. 209).

"La idea que se tiene en la Facultad no coincide con la realidad de las aulas, ni tampoco encaja lo que se nos dice que es lo correcto con la práctica en sí del propio docente que te lo está comentando. Hay pocas materias que trabajan la didáctica, ya que la didáctica la damos siempre nosotros con nuestros trabajos, sin recibir pautas, si no una simple evaluación acompañado de la nota" (UDC, 210).

Entre las causas que explican la distancia entre lo que debería hacerse en las materias teórico-prácticas, y lo que realmente se hace, se citan sobre todo la metodología

docente, y la implicación del profesorado y la falta de coordinación, los contenidos abordados, y la ausencia de experiencia en Educación Infantil por buena parte del profesorado. Veamos algunos ejemplos de declaraciones al respecto:

"Como xa dixen, os mestres son moi distintos e fan enfoques moi diferentes das materias. Con uns mestres aprendiín moito, pero con outros, ou ben por como nos explicaron, ou ben polo que nos ensinaron (contidos) non vexo productivas as súas clases" (USC-Santiago, 17).

"Se necesita más didáctica y enseñarnos a cómo trabajar esas materias en el aula. Por otro lado, hay profesores que no están preparados para E. Infantil, te dicen cómo tienes que trabajar en el aula, pero nunca estuvieron en una y no saben realmente cómo trabajar en ellas" (USC-Lugo, 83).

"Considero que la gran parte de las materias de la titulación no me sirvieron en su totalidad para la adquisición de mis competencias profesionales, algo que creo que recae sobre la metodología llevada a cabo en las mismas" (USC-Lugo, 84).

"En las clases de Grado se nos dice que debemos hacer que los niños/as participen más en el aula y en cambio, a nosotros se nos enseña lo contrario. Considero que muchos de los profesores de la carrera no han estado nunca en una clase de infantil y creo que un profesor que está impartiendo clases a futuros docentes de infantil debería conocer un poco más dicho entorno" (UDC, 170).

"Hay docentes muy competentes impartiendo su materia con los que realmente aprendes y otros que ni siquiera dan su materia por lo que nuestra competencia en determinadas asignaturas es nula y dependerá de un aprendizaje autodidacta" (UDC, 175).

"Por lo menos en esta Facultad, existe mucha diferencia entre los contenidos y competencias adquiridas dependiendo del profesor que las imparta" (UDC, 176).

"Como todas las carreras, encuentro alguna materia cursada poco funcional, en el sentido de no saber cuál es su utilidad con respecto a mi formación. Quizás no tanto por la materia en sí, sino por la manera en que la ha enfocado determinado/a docente. Considero que la formación teórica global es necesaria y útil, y me ha ayudado a tener conocimientos y destrezas dentro del ámbito de mi futura profesión. A pesar de que noto carencias con respecto a temas relevantes como la enseñanza de la lectoescritura o la

intervención con niños con alguna dificultad (psíquica, motriz.) La didáctica es algo que falla puesto que la actuación o el procedimiento habitual a seguir en materias de "didáctica" que deberían tener un enfoque más práctico es llenarnos la cabeza con generalidades de tipo "colaboración con la familia" "atención individualizada", sin centrarse en serio en cómo abordar de manera práctica las dificultades de un niño, por ejemplo" (UDC, 185).

"Hay asignaturas que realmente no aportan nada, se nota que las ponen para ´cubrir´. Además de que hay maestros que todavía siguen dando las clases de manera magistral, y solo evaluando nuestra capacidad memorística, cuando a nosotros nos exigen que en un futuro nunca realicemos clases de esta manera, no nos están dando ejemplo, y se contradicen unos profesores a otros. Mientras unos se esfuerzan en crear clases prácticas en donde haya diálogo y donde aprendamos unos de otros, otros se dedican a dictar, a hablar sólo ellos. Deberían de meter otras asignaturas en la carrera porque al llegar al Prácticum, yo personalmente, y hablando con otros compañeros de la carrera, ninguno de nosotros nos sentimos capacitados. Es como llegar a un nuevo mundo" (UDC, 188).

"Muchas asignaturas con distinto nombre parecían ser la misma materia por su desvinculación con el tema; además de que muchos docentes hablan de ´la buena didáctica' sin ellos ponerla en práctica" (UDC, 211).

Sin embargo, también aparecen algunas, pocas, manifestaciones que incluyen valoraciones completamente positivas, como:

"Son muy enriquecedoras, ya que observando y experimentando puedes aprender más y a contrastar hipótesis" (USC-Santiago, 4).

Y algunas referencias concretas a materias bien valoradas por parte del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago (Proyectos e Innovación en el aula, Psicología del Aprendizaje y Psicología del Desarrollo -estas dos últimas también citadas por alumnado de Lugo-) y Trastornos del Aprendizaje.

Por último, como señalamos al comienzo, también encontramos 60 manifestaciones que encuadramos como valoraciones medias del conjunto de materias teórico-prácticas, sobre todo destacando en positivo algunas materias y en negativo otras como, por ejemplo:

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

"A aportación das materias teórico-prácticas ao meu desenvolvemento como profesora foi moi dispar. Algunhas materias como Psicoloxía da Educación, do Desenvolvemento, Didáctica e Proxectos, entre outros, aportaron aspectos e procedementos necesarios para a docencia. Sen embargo, outras foron inadecuadas en canto a contidos e repetitivos" (USC-Santiago, 15).

"Algunas resultaron muy útiles ya que con ellas conseguimos realizar prácticas que estaban relacionadas con la teoría. En cambio, en otras asignaturas no había distinción, con lo cual, todo era pura teoría y no le veíamos una aplicación práctica útil a lo que nos enseñaban" (USC-Santiago, 18).

"Hay materias que me han servido para mucho, pero algunas fueron pésimas y hemos aprendido muy poco" (USC-Santiago, 40).

"Considero que algunas materias han sido muy interesantes y gracias a las cuales he aprendido muchas cosas que podrán servirme en el futuro, pero otras dejan mucho que desear, aprendiendo contenidos que probablemente no nos sirvan para nuestro futuro. Pienso que muchas deberían ser un poco más prácticas y productivas" (USC-Lugo, 105).

"Creo que muchas de las materias son útiles pero otras muchas están muy mal enfocadas o el profesor no sabe cómo aprovecharlas. Se debería de hacer un repaso de todas ellas y cambiarlas para que sean más eficaces de cara a nuestro futuro" (USC-Lugo, 110).

"Muchos de ellos han sido de gran utilidad, pero no de todas se puede decir lo mismo. Algunas no me han aportado interés por los contenidos, pero otras, lo que es más preocupante, es que los docentes al no tomárselo en serio o al primar otros aspectos por encima de la enseñanza, han hecho de alguna asignatura un martirio" (UDC, 146).

"Es cierto que algunas de las materias me han aportado muchísimo a la hora de realizar el Prácticum me notaba suelta, pero hay otras materias que sinceramente no me sirvieron para nada, y las cuales tienen un alto nivel de importancia. Por tanto, me parece interesante que los docentes se planteen la materia e intenten realizar los cambios apropiados" (UDC, 148).

"En relación a las materias de la carrera destacar, que hubo algunas materias que sí que lo dado me sirvió para mi futuro profesional y hubo otras que lo dado, no sirve para aplicar en la Educación Infantil, sino que sirve para ampliar tus conocimientos. Las

materias que más me gustaron fueron las que realmente te dejaban hacer el papel de maestro a través de llevar a la práctica actividades diseñadas, haciendo entrevistas, test a niños, observaciones en el colegio, etc." (UDC, 169).

5.8.4 Pregunta 107.- Añade aquí cualquier otro comentario que consideres oportuno en relación con la temática de esta investigación (por ejemplo sobre competencias que no estén reflejadas anteriormente, sobre la formación recibida, etc.)

- TOTAL DE SUJETOS ENCUESTADOS: 225
- TOTAL DE RESPUESTAS RECIBIDAS: 92
    - **SANTIAGO**: 28 respuestas de un total de 73 encuestados **(38,3%)**
        - **Porcentaje sobre el total de 92 respuestas: 30,4%**
    - **LUGO**: 14 respuestas de un total de 57 encuestados **(24,6%)**
        - **Porcentaje sobre el total de 92 respuestas: 15,2%**
    - **A CORUÑA**: 50 de un total de 95 encuestados **(52,6%)**
        - **Porcentaje sobre el total de 92 respuestas: 54,3%**

Hemos de destacar que el número de quienes han contestado ha disminuido en relación con las tres preguntas anteriores: 92 respuestas (aunque 3 de ellas no aportan nada, simplemente señalar que no tienen más que añadir), frente a las 82 respuestas recogidas para la pregunta 104, 84 para la 105, y 82 para la 106.

Sobresale una evidencia: los respondientes, mayoritariamente, han usado esta última pregunta abierta como una forma de desahogo en relación con los aspectos que entienden como más deficientes del grado incorporando, tanto descalificaciones globales de la carrera, o de una parte de la misma (en su inmensa mayoría las materias teórico-prácticas frente al Prácticum), como recomendaciones concretas para profundizar en determinados contenidos, o abordar otros nuevos.

También, de nuevo como en la pregunta anterior, aparecen críticas a una parte del profesorado encargado de impartir las materias (sobre todo por parte de los sujetos de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña, con 12 declaraciones contundentes). En concreto, han aportado comentarios para destacar aspectos deficientes del grado: 22

USC DE COMPOSTELA

alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela (entre ellos 7 estudiantes que subrayan la falta de atención al ciclo 0-3); 10 alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (destacando sobre todo el hecho de que 6 alumnos critican la preponderancia de la teoría sobre la práctica en las materias teórico-prácticas del grado) y 30 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (destacando sobre todo las fuertes críticas a una parte del profesorado en 12 sujetos).

Sólo dos estudiantes (alumnos de la Facultad de Santiago) han incorporado, en las respuestas a esta pregunta 107), aspectos positivos de la formación recibida, y dos alumnos (uno de Lugo y otro de A Coruña) aportan declaraciones que consideramos como una valoración media sobre la misma.

Veamos algunas declaraciones de los aspectos negativos que destacan, algunas incluso, aportando sugerencias para la mejora:

"Que las asignaturas estén más relacionadas con Infantil, que nos enseñen a enseñar a los niños y no a dar contenidos teóricos. Duración del Prácticum más larga" (USC-Santiago, 48).

"Sobre la competencia de algunos profesores, puesto que considero que no están preparados para llevar a cabo clases para el grao de Educación Infantil" (USC-Santiago, 64).

"Las materias teórico-prácticas deberían ser realmente así y no exposiciones de1 especialista, como ocurre en nuestros docentes. Además, las prácticas son insuficientes ya que son lo más importante y lo único que nos acerca en verdad al contexto real de la escuela. También me gustaría decir que en 4 años de carrera ningún profesor me ha explicado cómo enseñar a escribir, leer... y así con más competencias, cosa que tuve que aprender por mi cuenta y llevarlo a la práctica con el Prácticum" (USC-Santiago, 71).

"La universidad está muy alejada de los centros educativos, lo que provoca que los contenidos aprendidos no puedan ser aplicados correctamente" (USC-Lugo, 94).

"La formación debería tener en cuenta un aspecto más práctico en cuanto a estrategias de aprendizaje. Sería necesario una reorganización de las materias en relación a que en el último curso existen materias no optativas que se deberían trabajar antes de empezar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

el TFG; ya que tal y como está planteado no tiene sentido. Existencia de materias que solapan contenidos=pérdida de tiempo" (USC-Lugo, 119).

"Es más importante la calidad de la información que la cantidad. Dotarnos de herramientas para que seamos capaces de forma autónoma a completar nuestra formación. Informarnos desde 1º curso de estudios importantes o cursos que podamos realizar como por ejemplo B1 (escuela de idiomas), etc. EL profesorado necesita saber la realidad de la materia que está impartiendo. Dado que las materias son más didácticas propias que un enfoque para llevar a las aulas" (UDC, 138)

"FORMACIÓN PROFESORADO UNIVERSIDAD, pues considero que todo profesorado de la titulación del grado en Educación Infantil, debería de ser anteriormente profesor/a en un aula de infantil. De esta forma podría ser más valiosa la enseñanza-aprendizaje, pues considero que bastante profesorado no está capacitado para llevar a cabo ciertas materias, por falta de práctica y contacto con los niños/as" (UDC, 142)

"Profesores de universidad con formación y conocimientos de educación infantil. Con experiencia práctica" (UDC, 151)

"Nos venden un grado que no es real, nos hacen creer que cuentan con nuestra opinión, que lo importante es el proceso y no el resultado final cuando en realidad no llevan a cabo estos ideales" (UDC. 165)

"He adquirido conocimientos y competencias adecuadas para mi formación, pero falta práctica y habilidades para ponerlas en práctica. Realmente, me esperaba otra cosa de esta carrera, ya que a pesar de que siempre me gustó la temática y aspectos relacionados con la misma, la teoría y asignaturas que imparte no me han motivado" (UDC, 173)

"Hay asignaturas muy mal enfocadas, de docentes que ni mencionan la EI en todo el proceso, cuando todo debe de ir enfocado a ello y la distribución de las asignaturas por curso no es acertada" (UDC, 181).

"No tenemos ninguna formación sobre enseñanza de la lectura y la escritura, ni sobre las matemáticas. Casi no hay exámenes, los trabajos se aprueban siempre, se permiten las faltas de ortografía, no se corrige la expresión oral. Si queremos que se nos respete y se reconozca nuestro trabajo, empecemos por exigir de verdad a los futuros docentes.

USC

SI me siento algo capaz de dar clase es gracias a que trabajo y hago voluntariado con niños" (UDC, 183).

"Debería valorarse más la parte práctica, puesto que como destacan muchos de nuestros profesores, el aprendizaje significativo es el más eficiente, deberían de ser más consecuentes con sus palabras y dar ejemplo, puesto que con sus actitudes aprenderemos a decir una cosa y hacer otra totalmente contraria" (UDC, 201)

"La mayoría del profesorado debería de pasar unos años dando clase en colegios, antes de dar clase en la universidad" (UDC, 202).

"La mejor formación que se recibe en esta carrera está en las prácticas, y es gracias a ellas que me siento algo más segura al frente de una clase. Creo que en cuatro años se debería formar más en relación a la realidad que nos vamos a encontrar y no en enseñar sólo la teoría y contenidos de nuestro nivel. En toda la carrera son asignaturas contadas las que me aportan algo realmente útil a mi formación: las diferentes psicologías cursadas creo que son las más importantes y las que son más útiles para ver el nivel de los niños en el aula. Todas las materias deberían cambiar el chip y enseñarnos a enseñar, no enseñarnos sólo la teoría" (UDC, 209).

"La formación de la carrera considero que es muy precaria, pues llegando a la realidad de la escuela, no creo que seamos profesores/as competentes, pues sabemos mucha teoría y poca práctica, mucho de legislación y poco de alimentación, ejercicio físico, problemas de los niños, etc. Además, las materias están poco estructuradas, teniendo que realizar proyectos en 1º de grado cuando no sabemos ni diseñar actividades al igual que calidad de la educación, y las troncales en 2º o 3º como matemáticas, organización, etc. Las prácticas deberían de durar como ya dije 4º, 3º, 2º y 1º para ir progresivamente aprendiendo" (UDC, 217).

Por último, subrayamos el hecho de que 8 declaraciones (6 por alumnado de la UDC y 1 de USC-Santiago y otro de USC-Lugo) centran sus respuestas en alabar el interés de esta investigación, y a la utilidad y calidad del cuestionario usado para la obtención de los datos sobre competencias profesionales -destacando, además, alusiones a la aportación para la reflexión con declaraciones como: "nos sirve a nosotros para reflexionar sobre nuestra formación y poner solución a algunas carencias" (UDC, 161)- También tres críticas: dos por no estar el cuestionario redactado en gallego, y otra por la

USC DE SANTIAGO COMPOSTELA

ausencia de preguntas en torno a la organización de la Facultad. Veamos ejemplos de los aspectos positivos destacados:

"Es importante realizar investigaciones de este tipo, para que se conozca la opinión del alumnado, y de alguna manera se pueda mejorar el sistema educativo y sirva también para mejorar la práctica docente" (UDC, 164)

"Considero fundamental este cuestionario para así poder ver en lo que se puede cambiar y mejorar respecto al grado de Educación Infantil" (UDC, 189).

5.9. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las preguntas abiertas ha permitido acceder a algunas de las concepciones, comentarios sobre las emociones y preocupaciones, así como a propuestas para la mejora de una parte del alumnado que ha participado en la investigación.

Entre los aspectos más destacados queremos subrayar que la inmensa mayoría de los participantes en la investigación que se han referido a cuestiones relativas a la relación teoría-práctica en su propia formación, consideramos que sustentan una visión "aplicacionista" respecto a las experiencias de práctica en la escuela, de aplicación de aspectos trabajados teóricamente en el conjunto de las materias teórico-prácticas de la propuesta curricular universitaria.

Ya hace muchos años que Ferry (1991) proponía tres modelos teóricos en los sistemas de formación tomando la variable referencial como principio de la categorización, es decir "el tipo de proceso, su dinámica formativa y su modo de eficiencia" (p. 67), distinguiendo entre un modelo "centrado en las adquisiciones", un segundo modelo "centrado en el proceso", y un tercero "centrado en el análisis" (pp. 65-85).

El primero de los modelos "implica una concepción de la relación teoría-práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría (ilustrada con el término ´clases de aplicación´" (p. 71). La teoría "se refiere no sólo a los conocimientos transmitidos, sino también los ejercicios (algunas veces llamados prácticas), distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan" (p. 71).

USC DE COMPOSTELA

En el modelo "centrado en el proceso", "la relación entre las actividades de la formación y la práctica del oficio no es del orden de la aplicación, sino de la transferencia" (p. 76), produciéndose las transferencias "de una práctica a otra, con o sin la desviación de la teoría" (p. 76). Este modelo se relaciona con la noción de "alternancia".

El modelo "centrado en el análisis", fundamenta la formación en una "articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio es la regulación. El ir y venir entre la teoría y la práctica que contempla el modelo centrado en el proceso, y que hacía coincidir con la alternancia campo-centro de formación, aquí se ve intensificado y estableciendo el ritmo del proceso en todos los sitios de la formación. Esto excluye que la práctica sea formadora por sí misma si no es objeto de lectura con la ayuda de un referente teórico. De esta manera excluye también que se le pueda dar un valor formativo a una actividad teorizante que vagaría muy lejos de las restricciones de la práctica" (p. 79).

Ferry (1991) afirma que "ninguna práctica puede construirse exactamente sobre uno de estos modelos, que ninguna práctica los ha tomado por principio (…) y que, como dice Pierre Bourdieu (1980), ´la práctica no implica -ni excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa".

Más recientemente Esteve y Alsina (2010), han diferenciado entre tres "paradigmas de formación" (es el término que ellos utilizan):

- Aprendizaje deductivo (aprendizaje como conversión del conocimiento teórico a la práctica).
- Aprendizaje en la práctica (aprendizaje a través de la experiencia y el error –trial and error-.
- Aprendizaje realista (aprendizaje como conexión entre las experiencias de los futuros profesores en la práctica y el conocimiento teórico).

Los autores citados (Esteve y Alsina, 2010), apuestan por impulsar la "formación realista" que "apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, así como sus experiencias en el aula (como aprendiz), y ello a través de la reflexión" (p. 10). Afirman, además, que la formación "no consistiría en recibir unos conocimientos teóricos para aplicarlos más tarde a la práctica", sino que, deberían "llegar a conocer muchas maneras de actuar y a ejercitarlas en la práctica. Deberían disponer de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

criterios para saber cuándo, qué y por qué algo es conveniente y deberían reflexionar sobre ello sistemáticamente. La práctica forma en esta concepción el punto de partida para el aprendizaje profesional y se trata en este contexto de un procedimiento didáctico que promueve activamente el vínculo entre teoría, práctica en el aula y personalidad de los profesores en formación con sus propias exigencias. Este planteamiento, ´más ligado a la realidad´ se sustenta en el ´aprendizaje reflexivo´ como principio general de la formación" (p. 10).

Lo que más llama la atención al analizar los comentarios y propuestas de los participantes en la investigación, es la ausencia de concepciones y propuestas que tengan que ver con el tercero de los modelos, tanto de Ferry (1991) como de Esteve y Alsina (2010), cuando las declaraciones programáticas en los documentos de los centros participantes en la investigación se refieren, en síntesis, a la importancia de desarrollar la "reflexión" en los futuros docentes para asegurar un permanente proceso de mejora y en varios textos de las instituciones en torno al Prácticum, se apuesta claramente por querer desarrollar la "práctica reflexiva", en todo caso, incidiendo todos ellos en la prioridad de desarrollar la competencia profesional del profesorado, al igual que lo hacen los documentos de las Administraciones implicadas en la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes, destacando ese objetivo común de incidir en las competencias relacionadas con la práctica docente y el uso de metodologías que equilibren los conocimientos teóricos y la práctica en el aula. Meta, esta última que, según las declaraciones recogidas en las respuestas abiertas del cuestionario, no se logra, lo que hace dudar de que se responda adecuadamente al reto de profesionalización de los futuros docentes, según los participantes, por la falta de interrelación entre teoría y práctica, manteniéndose sobre todo, como hemos apuntado ya, una visión "aplicacionista" coherente, en buena medida, con concepciones que pueden englobarse, mayoritariamente con el modelo "centrado en las adquisiciones" de Ferry (1991) o de "aprendizaje deductivo" en la categorización que sugieren Esteve y Alsina (2010).

Los futuros docentes, a partir de las declaraciones analizadas, no llegan a establecer un vínculo entre lo que perciben en el día a día de las aulas que conocen a través de las prácticas en los centros, con lo trabajado en lo que hemos denominado "materias teórico-prácticas" reflejando frustración las manifestaciones recogidas y, en no pocos casos, como hemos subrayado, rechazo a variados conocimientos abordados en las mismas, así como a la forma metodológica de ser tratados en las aulas universitarias y, en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

consecuencia, dudas acerca de su competencia profesional para abordar algunos de los desafíos del día a día en las escuelas de Educación Infantil, sobre todo si han de desempeñar su labor en el primer ciclo.

Para terminar este apartado, finalizamos con algunas reflexiones para la mejora del currículo formativo. En un trabajo en relación con esta Tesis Doctoral, ya hemos expuesto que los diseños formativos suelen presentar una visión separada de los aprendizajes teóricos y prácticos, desconectados de la realidad de la enseñanza -como han evidenciado, por ejemplo, los trabajos de Schön (1992)-, y respondiendo a un modelo de racionalidad técnica. Algunas recomendaciones:

- Clarificar las relaciones entre la teoría y la práctica y construir un modelo de trabajo que oriente las actividades a desarrollar y las funciones y tareas de los tutores, apostando por el "Modelo de espiral reflexiva" (se aprende contrastando la teoría con la práctica") en la línea de lo defendido por González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2010). La experiencia desarrollada en la Universidad de Girona (Alsina y Batllorí, 2015), con énfasis en la concepción del docente como práctico reflexivo e inspirada en el "modelo realista" de Korthagen (2001) puede servir de ejemplo de este planteamiento que se orienta hacia la integración de la persona con sus experiencias previas, el conocimiento teórico académico y las propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en procesos reflexivos.
- Mejorar la definición, secuenciación y evaluación de las competencias profesionales en los currículos de formación de docentes. Por ejemplo, sirviéndose de marcos como el que hemos usado para la categorización y concreción de las competencias profesionales de en esta investigación, destacando la importancia de considerar el desarrollo en diferentes ámbitos y roles ligados a sistemas de comprensión y actuación.

Todo ello ha de posibilitar en los docentes la construcción de una mejor manera de afrontar las complejas situaciones de la vida del aula y del centro sirviéndose de múltiples recursos y, en simultáneo, atender a la normativa española sobre funciones del profesorado, y al modelo de profesor y de formación defendido -algunas de cuyas características han ido presentándose en este texto-.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO VI.
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y CONTEXTO DE USO DE LA INVESTIGACIÓN

Resulta evidente que la formación del profesorado se erige como un pilar fundamental para posibilitar la mejora de la calidad educativa. No obstante, el perfil competencial del docente (especialmente el de Educación Infantil), no está exento de numerosos retos y desafíos para dar respuesta a las demandas de una sociedad del conocimiento que transita por parajes cada vez más cambiantes, difusos y diversos, en el contexto de la vida contemporánea en la era digital. Una educación que ha de procurar preparar a los ciudadanos para que, como ha apuntado Pérez Gómez (2019), sean capaces de "vivir con cierta sensatez y relativa autonomía en esta sociedad líquida de cambio permanente, complejidad estructural, abundancia, incertidumbre y desigualdad" (p. 3), y afrontar las diferentes crisis que azotan la humanidad, entre ellas, y por citar algunas que se han intensificado recientemente: la crisis climática, energética, las derivadas de pandemias, como la COVID-19, o de guerras en diversas partes del mundo, como la que ha estallado recientemente en Ucrania. A ese contexto de cambios y a las transformaciones en la educación nos hemos referido en el primer capítulo de esta Tesis, deteniéndonos en el segundo capítulo a reflexionar en torno a las propuestas formativas para dar respuesta a los retos y, más en concreto, en otro capítulo a ofrecer una síntesis de las reformas impulsadas por el proceso de Bolonia.

Destacamos la necesidad de conocer en qué medida la formación inicial en general, y la formación docente en Educación Infantil en particular, contribuyen al desarrollo de competencias profesionales de quienes van a ser futuros maestros y maestras. Concretamente, en el presente estudio se ha indagado acerca del nivel de autopercepción competencial del alumnado de último curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, perteneciente a tres Facultades gallegas de Educación y Formación del Profesorado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Tomando como base este propósito, se presentan a continuación las principales conclusiones obtenidas en este estudio, en las cuales se analiza el alcance y las

limitaciones de la investigación realizada, se muestran algunas recomendaciones que a la luz de los resultados obtenidos podrían ser útiles para diseñar mejores planteamientos curriculares y, finalmente, se establecen propuestas de investigaciones futuras que permitan ampliar el alcance del estudio desarrollado.

6.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN ESTABLECIDOS

Tal y como se ha detallado en capítulos precedentes, la investigación realizada se ha vertebrado en torno al esquema conceptual de Fuentes Abeledo (2009a), sirviendo de sustrato para la elaboración de los objetivos de investigación, así como guía para la elaboración de los ítems pertenecientes al cuestionario.

En concreto, las dimensiones y subdimensiones contempladas, y que han sido eje del estudio para el análisis de las competencias profesionales de los futuros docentes del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, han sido las siguientes:

- **Dimensión 1: Docente**
  - Subdimensión 1.1: "Comprender la enseñanza"
  - Subdimensión 1.2: "Enseñar"
    - Planificar
    - Actuar en la fase interactiva
    - Evaluar, investigar, mejorar
- **Dimensión 2: "Institucional"**
  - Subdimensión 2.1: "Comprender la organización"
  - Subdimensión 2.2: "Planificar proyectos"
  - Subdimensión 2.3: "Actuar en procesos organizativos"
  - Subdimensión 2.4.: "Investigar, innovar, la vida de la organización"
- **Dimensión 3: "Tutorial"**
  - Subdimensión 3.1: "Comprender"
  - Subdimensión 3.2: "Actuar"
- **Dimensión 4: "Personal"**
  - Subdimensión 4.1: "Saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad"

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Partiendo del mencionado esquema, y para dar respuesta a los objetivos 1 al 8 de la investigación (formulados en el capítulo metodológico), se ha utilizado estadística descriptiva con el fin de analizar los ítems del instrumento de medida asociados a cada una de las dimensiones y subdimensiones establecidas. Igualmente, se emplearon análisis bivariados no paramétricos (Kruskal-Wallis para variables politómicas y U de Mann-Whitney para variables dicotómicas) con el fin de identificar posibles diferencias significativas entre las variables contrastadas. Específicamente, se utilizaron como variables dependientes aquellas referidas a las competencias establecidas en el cuestionario (ítems 13 al 98) y estructuradas en el esquema de Fuentes Abeledo (2009a) indicado en líneas anteriores; mientras que, como variables independientes, se emplearon el "sexo" (ítem 1), la "edad" (ítem 2), los "estudios previos al Grado de Educación Infantil" (ítem 4); el "ciclo en el que se han realizado las estancias de Prácticum" (ítem 7), y "Centro de Estudios" (ítem 3).

Asimismo, para dar cumplimiento al objetivo de investigación número 9 (*Conocer si el nivel de formación recibido durante la titulación de Educación Infantil es una variable que esté relacionada con el nivel de competencia autopercibido por el alumnado para desempeñar sus funciones como futuros maestros/as en primer y segundo ciclo de Educación Infantil*) se optó por emplear tablas de contingencia con análisis Chi-Cuadrado.

A continuación, se presentan las conclusiones más relevantes articuladas tomando como base las dimensiones y subdimensiones establecidas en el esquema previamente citado de Fuentes Abeledo (2009a) y que, como se ha indicado, ha servido de hilo conductor para dar respuesta a los objetivos de investigación formulados.

6.1.1 Conclusiones sobre las competencias concernientes a la dimensión docente y a sus respectivas subdimensiones y categorías (comprender la enseñanza y enseñar [planificar, actuar en la fase interactiva, evaluar, investigar y mejorar])

El análisis de la "dimensión docente" ha arrojado diversos resultados relevantes en relación a las dos subdimensiones ("comprender la enseñanza" y "enseñar") que integran la misma.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En relación a la subdimensión "comprender la enseñanza", cabe señalar que la media más alta se ha obtenido en la competencia "conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el Ciclo 3-6", con un promedio superior a 3 (3,17) y con la DT más baja del conjunto de variables analizadas en la mencionada subdimensión, lo que muestra una homogeneidad en lo referente a la distribución de respuestas. Asimismo, otra de las variables que ha obtenido una de las medias más altas, junto con la ya citada, ha sido la referente a "comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula" (media de 3,02 y DT=0,644).

Es preciso indicar que las demás competencias integradas en la subdimensión objeto de estudio alcanzan unas puntuaciones medias que oscilan entre 2,64 y 2,95. Las variables que se sitúan en dicho rango hacen referencia a diversos aspectos como aquellos que tienen que ver con una perspectiva sociológica, médico sanitaria, las que atañen al conocimiento del currículo establecido oficialmente para ambos ciclos de la etapa, o cuestiones referidas a conocer aspectos sobre el lenguaje en la primera infancia, los lenguajes audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación, así como los procesos de interacción y comunicación en el aula.

Por otra parte, los análisis no paramétricos desarrollados para identificar diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, desvelaron que las mujeres manifiestan tener mayores competencias frente a los hombres en aspectos como:

- Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3.
- Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6.
- Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa.
- Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia.
- Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En relación a la edad, no se han encontrado diferencias destacadas. Sin embargo, los rangos promedio obtenidos muestran la existencia de un cierto patrón que indica que el alumnado de mayor edad se autopercibe como más competente.

En cuanto a la variable "Estudios previos al Grado de Educación Infantil", tan solo se han identificado diferencias estadísticamente significativas en la variable "conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3", donde el rango promedio obtenido es superior en aquellos sujetos que han cursado estudios previos al Grado de Educación Infantil. Este hecho puede deberse a que gran parte del alumnado cursó el Ciclo Superior de Formación Profesional de Técnico en Educación Infantil, en el cual los estudiantes abordan, en gran medida, contenidos referentes a diferentes aspectos para el trabajo en el ciclo 0-3.

En otro orden de cosas, se ha podido constatar la existencia de diferencias significativas ($p<0.05$) entre el "ciclo/s en los que has realizado las estancias del Prácticum" y algunas de las variables pertenecientes a la subdimensión "comprender la enseñanza". En concreto, son los estudiantes que han cursado su Prácticum en ambos ciclos los que se valoran a sí mismos como más competentes en cuestiones relativas a:

- Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3.
- Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa.
- Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de Educación Infantil y a sus profesionales.

Por su parte, los estudiantes que han realizado su Prácticum en el 1er ciclo (0-3 años), manifiestan ser más competentes en aspectos ligados en mayor medida a la primera infancia, como por ejemplo:

- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia.
- Conocer los fundamentos de atención temprana.
- Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia.
- Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Finalmente, las pruebas estadísticas desarrolladas apuntan a que son los alumnos/as de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (USC) quienes se consideran más competentes en las variables consideradas en la subdimensión "comprender la enseñanza", frente al resto de estudiantes de las otras dos Facultades ubicadas en Santiago de Compostela y A Coruña.

Centrándonos en la subdimensión "Enseñar", y siguiendo el ya mencionado esquema de Fuentes Abeledo (2009a), ésta se estructura a su vez en tres grandes categorías como son "planificar", "actuar en la fase interactiva" y "evaluar, investigar, mejorar".

Los resultados de los análisis descriptivos obtenidos para la categoría relativa a la planificación en la enseñanza muestran que los estudiantes manifiestan sentirse más competentes en aspectos como "Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula" (media de 3,40 y DT=0,626) y "Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger actividades y acciones" (media de 3,17 y DT=0,680).

En el extremo opuesto, y con una media más baja, se sitúan competencias como "Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil" (media de 2,55 y DT=0,829) y "Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar" (media de 2,58 y DT=0,842).

Si bien ya hemos comentado con cierta extensión aspectos referidos al conjunto de competencias y, por tanto, también a estas dos competencias al analizar pormenorizadamente los datos, quisiéramos añadir algunos comentarios más referidos, sobre todo, a la segunda de las competencias citadas que ha sido analizada con detalle en el capítulo de un libro recientemente publicado (Fuentes Abeledo, Abal Alonso, Muñoz Carril, Platas Ferreiro y Poncet Souto, 2023) con datos de esta investigación, centrándonos, justamente, en la competencia de planificación de propuestas en forma de "programaciones didácticas" dada la relevancia que tiene para un adecuado trabajo docente, tanto individual como en colaboración. Reproducimos a continuación algunos de los párrafos en los que hacemos referencia a la misma.

La media obtenida para esta última competencia, como hemos indicado, ha sido de 2,58 (sobre una puntuación máxima de 4), lo cual muestra un nivel medio y, por tanto, mejorable. Cabe precisar, no obstante, como ya citamos en las páginas de análisis de los datos, que las investigaciones, sobre todo con profesores noveles, han desvelado ya hace tiempo las dificultades de los docentes para planificar a largo plazo.

Sobre las exigencias acerca de las programaciones a largo plazo, para un curso escolar, cabe subrayar la posición que ha adoptado recientemente la Administración Educativa Gallega, puesta de manifiesto en el Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, cuando apuesta explícitamente por:

> *propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo nuevos enfoques en el aprendizaje y en la evaluación, que van a suponer un importante cambio en las tareas para el alumnado y propuestas metodológicas innovadoras (Disposiciones Generales, apartado II, pág. 47985).*

Además, el Decreto del nuevo currículo oficial de la Comunidad Autónoma de Galicia fija los elementos que lo componen y, en el artículo 14, establece que el profesorado elaborará las "programaciones didácticas" para el segundo ciclo de la etapa prescribiendo en el punto "c" del mismo que, en las programaciones, se incorpore la "relación de unidades didácticas, entendidas como la parte del currículo del área que se trabajará, con su secuenciación y temporalización", añadiéndose también una serie de "principios pedagógicos".

El análisis del conjunto de los datos en torno a la Planificación en la Dimensión Docente, agrupados de menor a mayor Media, refleja que, de las nueve variables consideradas en dicha categoría la variable con una Media más elevada es "Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula", con la DT más baja (0,626) del conjunto de variables referidas a "Planificación", invita a la reflexión si tenemos en cuenta la concepción que la Administración Educativa Gallega manifiesta en el Decreto de currículo acerca de la "programación didáctica". ¿Cómo interpretar los datos de cara a la toma de decisiones sobre las mejoras a introducir en la formación inicial de los futuros docentes de Educación Infantil si consideramos que se obliga al profesorado

en ejercicio de dicha etapa a optar por uno de los enfoques de planificación centrado en "unidades didácticas" prefijadas desde comienzos de curso, en oposición a otras concepciones de diseño del currículo más abiertas y atentas a diversas variables del contexto y del propio grupo de alumnos y alumnas que, en no pocas ocasiones, sugieren o demandan cambios a lo largo del mismo?

Loris Malaguzzi, en expresiones recogidas en la obra de Abelleira y Abelleira (2019), detestaba lo que llamaba "pedagogía profética", es decir, aquella en la que

> *todo está programado de antemano, y que presupone a cada acción, la que no alberga ninguna incertidumbre, la que da recetas minuto a minuto. Decía que era algo tan basto, tan cobarde y tan humillante para el ingenio de los maestros como para el de los niños. (p. 27)*

Por lo tanto, si bien los datos acerca de las dificultades sobre la planificación a largo plazo de un buen número de futuros docentes son comprensibles a la luz de lo que sabemos sobre la construcción del conocimiento profesional de los docentes, habrá que examinar qué tipo de programación se está enseñando en las Facultades, qué tipo de planificación se está exigiendo desde las Administraciones, desde qué modelo didáctico y de profesor se plantean, a qué concepto de calidad de la educación responden y cuáles son sus consecuencias sobre el aprendizaje de los futuros docentes y del alumnado de Educación Infantil. Como apuntan las hermanas Abelleira (2019), se requiere reflexionar sobre a dónde conducen determinadas exigencias en torno a las programaciones que no concuerdan con principios esgrimidos en los propios documentos de la Administración convirtiéndose dichas prescripciones en "una suerte de instrumentos de control (…) que actúan como una soga al cuello estrangulando la filosofía de la educación infantil y cuyo único sentido es el control o la homogeneización" (p. 28).

En definitiva, consideramos que es necesario preparar mejor a los futuros docentes para "programar" reflexionando y ejercitándose sobre la relación entre los diferentes elementos del currículo, también a largo plazo y, como defienden las hermanas Abelleira (2019), aprender a trabajar en su adecuada "combinación, secuencia y momento académico de realización" (p. 29), pero sin ahogar la iniciativa del profesorado, la adaptación al contexto, y a las cambiantes circunstancias, además de posibilitar experiencias como el desarrollo de propuestas en un enfoque de proyectos que no han de verse encorsetadas por la definición a principios de curso de un conjunto inamovible de "unidades didácticas" a trabajar inexorablemente, una tras otra, hasta, como se afirma en

otros niveles de la enseñanza "terminar el temario" (trabajar todas las unidades didácticas programadas desde el comienzo de curso).

Sobre estos y otros dilemas es muy pertinente debatir en la formación inicial del profesorado, en primer lugar, entre los propios formadores para evitar errores y contradicciones y, en ocasiones, fallos de bulto en los procesos formativos de los futuros docentes al recibir éstos consignas de programación en distintas materias que responden a concepciones dispares que no son convenientemente explicadas, analizadas, discutidas y evaluadas y que pueden conducir, en determinadas circunstancias, a confusiones, errores y a la construcción de un autoconcepto poco adecuado de los futuros docentes.

En relación a este último aspecto, cabe recordar la importancia de trabajar sobre el "autoconcepto académico", es decir, la percepción de su valía como docentes. En palabras de Sebastián (2012), el autoconcepto académico

> *"se forma a partir de las experiencias, de los comentarios y apoyos que recibe de las personas de su entorno. El autoconcepto académico influye sobre su rendimiento y viceversa; esto es, si es un docente que confía en sus aptitudes se esforzará por conseguir buenos resultados y esos buenos resultados en el aprendizaje de sus alumnos contribuirán a fortalecer su imagen de buen docente. Por lo tanto, lo más probable es que lo siga siendo durante mucho tiempo porque se sentirá confiado y se esforzará por mantener esa imagen que se ha ido formando de sí mismo" (p. 32).*

Los formadores han de abordar estrategias y técnicas para fomentar una autoestima positiva y un autoconcepto adecuado en los futuros docentes.

Sin duda, la coordinación eficaz de los formadores sobre aspectos como los que acabamos de citar, también incluyendo el análisis crítico de supuestas "innovaciones" de la Administración Educativa, propiciará la introducción de cambios para la mejora en la formación inicial y, en definitiva, en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos.

En nuestro trabajo sobre formación inicial de maestros, desarrollo de competencias y proyecto formativo coherente de las instituciones formadoras (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016), apostamos, justamente, por fomentar la coordinación y la coherencia en las diferentes actuaciones de los formadores. No olvidemos, además, que, especialistas como Korthagen, Loughran y Russel (2006), analizando programas exitosos

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de formación inicial del profesorado desarrollados en Holanda, Canadá y Australia, destacaron que el aprendizaje de la enseñanza se favorece cuando las perspectivas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se proponen desde el programa formativo son modeladas por los formadores de profesores en su propia práctica. Y, resaltamos nosotros, tanto en la práctica de planificación, como en la de actuación en el aula y evaluación. También nos referimos en dicho trabajo, en el contexto de esta investigación, a que la construcción y desarrollo de un proyecto compartido y coherente en los centros de formación, pensamos en el debate y acuerdos en torno a múltiples cuestiones implicadas: el sentido y finalidades de la educación, la concepción del aprendizaje, del currículo, de la enseñanza, la evaluación y la formación, los conceptos de profesionalización o el concepto de competencia y su relación con los conocimientos, el modelo de profesional docente deseable, el propio modelo de formación, de desarrollo profesional y de relación teoría-práctica por el que se opta, y los dispositivos de formación, actividades y tareas concretas.

Los análisis bivariados realizados indican que solo se han encontrado diferencias significativas en función de haber cursado estudios previos al Grado de Educación Infantil, específicamente en lo concerniente a "planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil", siendo los individuos con un cierto bagaje académico los que manifiestan sentirse más competentes para planificar el período de adaptación.

También se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función del centro de estudios, siendo los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago, frente al alumnado de las Facultades de Lugo y A Coruña, los que manifiestan sentirse más competentes en lo referente a:

- Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje
- Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula.
- Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado.

Asimismo, los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña son los que destacan por encima del resto en competencias que atañen a:

- Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar.
- Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil.

En lo que respecta a los análisis descriptivos de la categoría "Actuar en la fase interactiva" (compuesta por un total de 39 competencias) y perteneciente a la subdimensión "Enseñar", nos encontramos que las medias más altas las han obtenido las variables "Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso)" y "Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños", con medias de 3,36 y 3,22, respectivamente.

En cuanto a las competencias que han alcanzado unas puntuaciones promedio más bajas figuran: "Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües" (media de 2,23) y "Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera (media de 2,24). Es preciso indicar que el resto de variables oscilan en un rango de puntuaciones medias de entre 2,27 hasta 3,20).

Nos detendremos, en particular, en comentar más en detalle que en páginas anteriores, algunas cuestiones clave en relación con los datos referidos a "abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües" que, por otra parte, ya hemos tratado en extenso en una de nuestras publicaciones con datos de esta Tesis (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2019).

En primer lugar, hemos de subrayar una realidad: la sociedad actual es compleja y la escuela refleja esa complejidad, también en España. En nuestro país la variedad de culturas y de lenguas de origen de los estudiantes es una realidad derivada en gran medida de la presencia de población inmigrante que llega al país de acogida en condiciones diversas.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

La escuela ha de responder al reto de ofrecer un contexto inclusivo adecuado para la convivencia armónica de todos sus miembros, con historias personales, orígenes, culturas, lenguas, capacidades, entornos socioeconómicos y conocimientos diferentes. El reconocimiento y respeto de esa diversidad, superando prejuicios, desconfianzas, creencias y prácticas erróneas, desde la defensa del derecho de equidad y calidad y la valoración positiva de la heterogeneidad, se erige en un principio coherente con una escuela inclusiva. Principio que ha de impulsarse también en la etapa de Educación Infantil que, como reconoce la legislación española, ha de potenciar la educación integral de todos los niños y niñas. Este proyecto de escuela sólo es posible con un profesorado concienciado y preparado para llevarlo a la práctica cotidiana en las aulas y en los centros. Unos maestros y maestras de Educación Infantil que no subestimen el bagaje cultural y lingüístico de los niños de familias inmigrantes y sepan apoyar su desarrollo en todas las dimensiones en las aulas regulares, y coordinarse y trabajar colaborativamente con otros docentes, otros profesionales y agentes de la comunidad para lograrlo. Docentes que han de adquirir conocimientos y un nivel de competencia adecuado en su formación inicial para poder seguir creciendo profesionalmente y construir una identidad profesional que responda a supuestos como los que hemos expuesto, sin olvidar la relevancia de las concepciones sobre los procesos de inclusión educativa (López, Martín, Montero y Echeíta, 2013).

Los datos que destacan nos hacen pensar en la inseguridad que puede sentir una parte importante de estos futuros docentes para abordar situaciones de aprendizaje de lenguas en los contextos citados. Se desvela un panorama poco halagüeño dada la importancia de la lengua para regular y planificar la conducta en relación con uno mismo y con los otros y progresar académicamente. Los resultados en torno a esta competencia son motivo de preocupación pensando en que los futuros docentes han de estar mínimamente preparados para poder trabajar tanto dentro como fuera de un aula ordinaria con la creciente diversidad del alumnado, también socio-lingüística, y apoyar el desarrollo tanto de la competencia lingüística conversacional como la cognitivo-académica (Cummins, 2000), y procurar la integración lingüística del alumno inmigrado (Vasseur, 2006, Ibarra, 2012).

Cabe pretender que el profesorado no sólo sostenga concepciones alejadas de la idea tan extendida de la bondad de las aulas homogéneas frente a las heterogéneas, se aleje de lecturas de las dificultades del alumnado desde determinados prejuicios y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estereotipos (Moreno, 2006), y mantenga una actitud positiva ante la diversidad. También ser ambiciosos y ofrecer la mejor capacitación para que estos futuros docentes se sientan más seguros y afronten la organización de contextos desarrollando una práctica educativa que tenga sentido para todos los alumnos reconociendo aquello que los estudiantes extranjeros llevan a las aulas, como por ejemplo su lengua, su identidad y sus conocimientos, como defiende Vila (2007). Para que actúen apoyando el desarrollo de la competencia lingüística de los pequeños en la escuela de Educación Infantil desde la perspectiva de favorecer la construcción de una sociedad intercultural, potenciando la implicación del conjunto de la comunidad educativa (Baráibar, 2005), y promoviendo valores propicios para aumentar la cohesión y habilidades, conocimientos y actitudes que favorezcan la inclusión social.

Entendemos que sólo de esta forma se estará en condiciones iniciales de convertir las aulas ordinarias en el lugar principal para el aprendizaje de la lengua escolar teniendo en cuenta las desventajas que pueden suponer las aulas de acogida "cerradas" tal y como denunciaba hace ya mucho tiempo Siguán (1998) y, en todo caso, siempre manteniéndose muy sensible y abierto a la cooperación ante la imprescindible coordinación de todo el profesorado que atienda al mismo alumnado, sea en aulas ordinarias o en aulas específicas de acogida, siempre desde la defensa de una escuela inclusiva que planifique adecuadamente la progresión en las necesarias habilidades conversacionales con el fin de que en el menor tiempo posible, todo el alumnado pueda participar de forma activa en el aula ordinaria (Ribas, Iglesias, Siqués y Vila, 2006). En este sentido, las aulas de Educación Infantil constituyen un contexto enormemente propicio para fomentar la participación de todos los alumnos en los avances pertinentes propiciadores del dominio lingüístico de la lengua.

Una escuela que busque la igualdad y el respeto a los derechos humanos ha de hacerlo a través de una adecuada atención a la diversidad, es decir, cuando todo el alumnado perciba que sus características culturales y personales y sus vivencias son tenidas en cuenta en la vida del aula y del centro, y se apueste claramente por el rechazo a las relaciones de exclusión. Pero si bien el marco legal español se orienta en este sentido, no puede hacerse realidad en los centros y en las aulas si los docentes no saben, o no quieren, abordar el tratamiento de la diferencia de forma coherente con los principios expresados anteriormente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Saber "favorecer la integración" requiere competencia del profesor en todas las dimensiones del desempeño y desarrollo profesional que hemos considerado en la investigación (personal, docente, institucional y tutorial).

El profesorado en ejercicio, y el futuro docente, ha de conocer y saber usar los recursos adecuados, que han de estar a disposición de forma permanente, pero también convertir en objeto de análisis, reflexión e investigación concepciones y prácticas psicopedagógicas, curriculares y organizativas (López, Martín, Montero y Echeíta, 2013), comprometiéndose en una incesante búsqueda de soluciones a los múltiples problemas que surgen en la cotidianidad cuando se intentan desarrollar prácticas inclusivas en un contexto social complejo en que, por ejemplo, la lucha despiadada por el éxito personal se hace muy presente y puede dificultar el asentamiento de un enfoque inclusivo que pretende potenciar la convivencia y el progreso de todos y todas respondiendo al principio de la igualdad de derechos.

En no pocas ocasiones, aunque desde el punto de vista administrativo se apueste por una escolarización inclusiva de niños "con dificultades", los excesos de un ambiente de competitividad salvaje y de individualismo exacerbado, pueden socavar la construcción de una auténtica propuesta inclusiva. Una propuesta que, entre otros elementos, ha de potenciar la comprensión de dificultades y limitaciones del otro –analizando por ejemplo, erróneas interpretaciones de determinados comportamientos, estereotipos, prejuicios…- para poder colaborar, con implicación de todos, en un adecuado desarrollo y aprendizaje individual y de grupo a través de la ayuda mutua en la vida cotidiana de un aula de Educación Infantil –para abrocharse el mandilón, para construir una pared con cajas en el desarrollo de un proyecto, para encontrar el objeto perdido…-.

El bajo nivel autopercibido de competencia y, por lo tanto, el grado de inseguridad que estos futuros docentes pueden sentir para el ejercicio profesional añade un elemento de preocupación respecto a la actitud y motivación que pueden adoptar ante niños inmigrantes. Todo ello asumiendo que la autopercepción de competencia no tiene por qué coincidir necesariamente con el grado de competencia real que puede demostrarse.

Consideramos oportuno introducir mejoras en la formación para sensibilizar y preparar a los futuros docentes en la identificación de dificultades comunicativas habituales del alumnado que tiene una L1 diferente a la vehicular de la escuela, propiciando la reflexión sobre cuestiones didácticas importantes como los contextos y

estilos de comunicación docente más adecuados, y la detección y corrección de errores para establecer prioridades en la tarea diaria (Chireac, Serrat y Huguet, 2011). No resultan halagüeños los resultados presentados respecto a las dos primeras competencias analizadas dada la importancia de la lengua (instrumento simbólico por excelencia), tanto para regular la conducta en relación con uno mismo como en el trato con el otro y lograr una adecuada progresión académica, es decir, usando los conceptos de Cummins (2000), para desarrollar la Competencia Lingüística Conversacional y la Competencia Cognitivo-Académica y, de forma más global, favorecer el espíritu democrático potenciando la competencia comunicativa (Lomas y Ruiz, 2011), respetando la diversidad.

Desde la formación inicial cabe ser ambiciosos y ofrecer la mejor capacitación para que los futuros docentes se sientan más competentes y seguros para iniciar su andadura profesional y afronten la organización de contextos desarrollando una práctica educativa que tenga sentido para todos los alumnos reconociendo aquello que los estudiantes extranjeros llevan a las aulas como, por ejemplo, su lengua, su identidad y sus conocimientos.

Los docentes deben enfrentarse cada vez a nuevos retos, entre ellos, la diversidad en las aulas derivada, entre otras causas, de la presencia de niños y niñas de familias inmigrantes y trabajar con alumnado con culturas y lenguas diversas, y escolares con dificultades de aprendizaje. Destacamos sobre todo la necesidad de prestar mayor atención en la formación inicial a las competencias del ámbito lingüístico que, a nuestro entender, pueden ser abordadas como contenido transversal de diferentes materias.

A la luz de los resultados y también como una implicación más en relación con la formación inicial del profesorado, estimamos fundamental trabajar a fondo para que los estudiantes de maestro de Educación Infantil adquieran un buen estilo comunicativo que facilite el desarrollo adecuado de los niños y niñas con especial atención a aquellos que, como muchos inmigrantes, proceden de culturas diferentes a la del alumnado autóctono, de forma que se sientan comprendidos, acogidos y puedan establecer sólidos lazos afectivos en el ámbito del aula que faciliten el intercambio social, el aprendizaje lingüístico y su desarrollo integral como personas.

Es preciso señalar que la categoría “Actuar en la fase interactiva” se ha podido “atomizar” a través de la aplicación de un análisis factorial exploratorio, reduciendo las 39 competencias iniciales en nueve factores, a saber:

USC UNIVERSIDADE

- Primer factor: “Promoción de las competencias básicas en el alumnado”. Segundo factor: “Enseñanza y organización de actividades en torno a la lecto-escritura”.
- Tercer factor: “Fomento de la autonomía y bienestar en entornos seguros”.
- Cuarto factor: “Convivencia y resolución de conflictos”.
- Quinto factor: “Desarrollo de competencias ligadas al área lingüística”.
- Sexto factor: “Capacidad de comunicación del docente”.
- Séptimo factor: “Comunicación en contextos multilingües y multiculturales, aprendizaje de lenguas maternas y extranjeras”.
- Octavo factor: “Favorecer aprendizajes integrados, globalizadores y adaptados”.
- Noveno factor: “Integración de las TIC y desarrollo de la competencia digital”.

En lo que respecta a los análisis bivariados realizados, tomando como base la variable “sexo”, se ha identificado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el “Factor 2. Enseñanza y organización de actividades en torno a la lecto-escritura” (p-valor=0,029), siendo los hombres frente a las mujeres los que se autoperciben como más competentes para la enseñanza de la lectura y de la escritura a niños y niñas en la etapa de Educación Infantil.

También se ha hallado una asociación significativa entre el ciclo en el que se han realizado las estancias del prácticum y el “Factor 5. Desarrollo de competencias ligadas al área lingüística” (p-valor=0,000). Igualmente se han podido identificar diferencias estadísticamente significativas en función del centro en el que los estudiantes cursan sus estudios, siendo los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado los que manifiestan sentirse más competentes frente al alumnado de las Facultades de Ciencias de la Educación de A Coruña y Santiago en las siguientes variables:

- FACTOR 1. Promoción de las competencias básicas en el alumnado (p-valor=0,000).
- FACTOR 2. Enseñanza y organización de actividades en torno a la lecto-escritura (p-valor=0,001).
- FACTOR 5. Desarrollo de competencias ligadas al área lingüística (p-valor=0,000).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- FACTOR 7. Comunicación en contextos multilingües y multiculturales, aprendizaje de lenguas maternas y extranjeras (p-valor=0,000).
- FACTOR 8. Favorecer aprendizajes integrados, globalizadores y adaptados (p-valor=0,019).
- FACTOR 9. Integrar y promover el uso de las TIC (p-valor=0,008).

El análisis de las variables integradas en la categoría de "evaluación, investigación y mejora" perteneciente a la dimensión "Enseñar", muestra la existencia de bajas puntuaciones ligadas a la capacidad para trabajar el área lingüística con el alumnado, a la capacidad del propio docente para evaluarse a sí mismo, y a ser capaz de desarrollar proyectos de innovación y mejora.

En el sentido contrario, sobresalen con mejores puntuaciones medias aquellas competencias ligadas a observar contextos de aprendizaje y convivencia, así como las relacionadas con reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar.

Es preciso destacar que, según los rangos promedio obtenidos a través de la prueba U Mann-Whitney, son las mujeres (rango promedio=115,02) frente a los hombres (rango promedio=84,73) quienes se autoperciben como más competentes en variables como "Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas".

Por otra parte, la única variable en la que se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo en el que el alumnado ha realizado las estancias de prácticum es "Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas", siendo los alumnos que han realizado su Prácticum exclusivamente en el primer ciclo de Educación Infantil los que obtienen rangos promedio más bajos frente a aquellos otros estudiantes que han cursado sus prácticas en el segundo ciclo o en ambos. Estas diferencias, pueden entenderse desde el punto de vista de que las tareas de evaluación con niños/as de tan corta edad no son tan comunes como en el ciclo 3-6.

Según el centro de estudios, todas las variables consideradas en la categoría "evaluar, investigar, mejorar" han arrojado valores estadísticamente significativos ($p<0,05$). Es el alumnado de la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo el que se

considera con un mayor nivel competencial frente a los estudiantes que han cursado el Grado de Educación Infantil en las Facultades de Ciencias de la Educación de A Coruña y Santiago.

6.1.2 Conclusiones referentes a la dimensión institucional y sus subdimensiones (comprender la organización, planificar proyectos, actuar en procesos organizativos, investigar, innovar y la vida de la organización)

Las conclusiones relativas a la dimensión "institucional" se presentarán estructuradas en función de las cuatro subdimensiones que la integran: "comprender la organización", "planificar proyectos", "actuar en procesos organizativos" e "investigar, innovar, la vida de la organización".

En relación a la subdimensión "comprender la organización", se ha podido constatar como "Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos", es la competencia que obtiene la media más baja (2,42, con una DT de 0,703). Además, la mayor parte de los encuestados (un 59,19%) indica sentirse poco competente para abordar esta tarea, datos que ya hemos analizado en una publicación ligada a la realización de esta Tesis Doctoral (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2019).

Como ya hemos destacado en el análisis pormenorizado de todas las competencias, si consideramos que en el currículo de los tres centros participantes en la investigación existen materias del ámbito de la Organización de Centros Educativos en las Memorias de las dos Universidades de A Coruña y Santiago y la realización de estancias en centros escolares que incluyen actividades en relación con la escuela como organización, no cabe sentirse satisfechos con los resultados obtenidos para la mayor parte de las competencias analizadas en detalle en relación con "comprender la organización", destacando únicamente con carácter positivo aquella variable con mayor media alcanzada: "Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento" (media de 2,77 y DT=0,724), llegando al 68% del alumnado a sentirse capaz en relación con esta competencia.

USC DE COMPOSTELA

De hecho, las puntuaciones medias obtenidas en el marco de la comprensión de la organización se sitúan en valores más bien bajos. Y, como hemos apuntado ya, resulta desalentador si consideramos la importancia que en la actualidad se les concede a los

centros como organizaciones para introducir mejoras en la calidad de la enseñanza, en los resultados de aprendizaje del alumnado y en las competencias de los profesionales que desempeñan su trabajo en las escuelas (González González, 2003 b, López Yáñez, 2014).

Durante el Prácticum, los futuros docentes deberían participar en todos los procesos de la organización escolar, lo que no sucede en la actualidad por la imposibilidad, por ejemplo, de asistir a reuniones de diferentes órganos y equipos de profesores del centro, e indagar sobre las diferentes dimensiones de las escuelas como organizaciones.

Como recuerda Sánchez Moreno (2014) al destacar la importancia de la cultura institucional, la vida de las organizaciones escolares acontece en una determinada estructura, pero en muchas ocasiones se desarrolla al margen de la misma. Cabe recordar y debatir lo que concluyen investigadores como Hargreaves y Fullan (2014) haciendo alusión a que, por una parte, la mayoría de las culturas colaborativas se desarrollan en situaciones informales basadas en un clima de confianza y de relaciones, aspectos que se consolidan con el paso del tiempo. Un segundo aspecto que ambos autores ponen de manifiesto es que "la colaboración poderosa de trabajo conjunto se puede beneficiar de las preparaciones deliberadas de reuniones, equipos, estructuras y protocolos, pero cuando son apresuradas, impuestas o forzadas, o si se usan en ausencia de compromisos hacia el desarrollo de mejores relaciones, son también ineficaces" (p.157).

En cuanto a los contrastes bivariados realizados, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de haber cursado estudios previos al Grado de Maestro/a en Educación Infantil (en la variable "conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos"; p-valor=0,037); en función del ciclo en el que se han realizado las estancias del Prácticum (siendo los estudiantes que realizaron su Prácticum en primer ciclo (0-3 años) los que se sienten menos competente sobre todo en lo referente a cuestiones relativas al conocimiento de aspectos organizacionales y de las funciones a desarrollar por los profesionales de las escuelas); y también en función del centro en el que se han cursado los estudios (son los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo los que destacan en mayor medida, sintiéndose más competentes que el resto de estudiantes de los centros de Santiago y A Coruña).

USC UNIVERSIDADE

En lo que atañe a la subdimensión "Planificar proyectos", se ha identificado que cerca de la mitad de los encuestados se declaran "poco" –o incluso "nada" competentes- para afrontar tareas que implican una planificación curricular colegiada. Los análisis

bivariados realizados apuntan a diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo en el que los estudiantes han desarrollado el Prácticum, siendo los alumnos y alumnas que han realizado sus prácticas en ambos ciclos y en segundo ciclo (en comparación con los que las han hecho solo en primer ciclo), los que manifiestan ser más competentes en relación a "elaborar proyectos educativos de ciclo y etapa de Educación Infantil en el marco de los proyectos educativos de centro".

Respecto a la subdimensión "actuar en procesos organizativos", dicha subdimensión está integrada por cuatro tipos de competencias. Dos de ellas se refieren a aquellas centradas en abordar conflictos entre los miembros de la comunidad educativa y fomentar la convivencia en la misma, y las otras dos a la competencia para trabajar con profesionales tanto externos al centro como integrados en la misma organización de la escuela. En conjunto, las medias más bajas obtenidas (con una puntuación de 2,58) han sido aquellas referidas a "Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa" y "Colaborar con otros profesionales externos a la escuela". En el extremo opuesto, nos encontramos que "Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela" es la competencia que alcanza una mayor media, con una puntuación de 3,02. Cabe señalar que la prueba Kruskal-Wallis ha revelado, igual que sucedía en otras subdimensiones, que son los estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo (USC), los que se sienten más competentes en aspectos como:

- Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela (p-valor=0,044)
- Colaborar con otros profesionales externos a la escuela (p-valor=0,002)
- Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa (p-valor=0,005)

En el caso de que esa "actitud colaborativa" a la que nos hemos referido impregne sus actuaciones, en simultáneo debemos considerar las diferencias que perciben a la hora de enfrentarse a la colaboración según se trate de profesionales docentes o con otros agentes de la comunidad. En la actualidad, para que las escuelas desarrollen eficazmente su labor y con criterios de calidad amplios, estimamos imprescindible que establezcan relaciones de colaboración con agentes y colectivos externos a los propios centros. Estas relaciones, por ejemplo, facilitan conocer, y usar los recursos educativos que ofrece el entorno de los centros y desarrollar proyectos y actividades en colaboración con museos,

USC DE COMPOSTELA

empresas, servicios sociales del territorio, servicios sanitarios, etc. Ello requiere una amplitud de miras del profesorado, una exigencia que en palabras de Fullan (1994a y b) exige ampliar los horizontes intelectuales. Esto supone saber desenvolverse en la complejidad, disponer de una actitud creadora, flexible y abierta a la comprensión y resolución de problemas, comprometida a aprender del ambiente, y sobre sí mismo (p. 122).

En todo caso, hemos de subrayar la importancia de potenciar culturas colaborativas, tanto en el interior de las organizaciones escolares como en relación con agentes e instituciones del contexto. Por ejemplo, en relación fundamentalmente con el trabajo entre docentes dentro de una escuela, cabe pensar en diferentes formas de colaboración, subrayando el hecho, como hacen Hargreaves y Fullan (2014), de que "no todo tipo de colaboración es igual de efectiva" (p. 143). En este sentido cabe recordar aquí que, como destacan los autores citados, refiriéndose a las investigaciones de Little (1990), no es lo mismo colaborar entre docentes para intercambiar ideas, anécdotas y cotilleos, que apoyarse y ayudarse entre compañeros cuando surgen peticiones, que compartir materiales y estrategias didácticas o planificar e investigar juntos planteándose y explorando preguntas y respuestas difíciles sobre la práctica. Aunque, y esto nos parece importante recalcarlo, los aspectos informales también juegan su papel, esencial, para: construir una cultura colaborativa en una escuela (…) en los gestos, chistes y miradas que son señales de empatía y entendimiento; en el trabajo duro y el interés personal mostrado fuera de las aulas y en los pasillos de la escuela; en el reconocimiento de cumpleaños y otras pequeñas ceremonias; al aceptar la conexión entre vida personal y la profesional; en los elogios abiertos, en la correspondencia y en la gratitud; y al compartir y debatir ideas y recursos (Hargreaves y Fullan , 2014, p. 143). Nos parece muy importante que todo esto pueda vivirse por los futuros docentes en los propios centros de formación inicial.

Finalmente, en cuanto a la subdimensión denominada: "investigar, innovar, la vida de la organización", los resultados indican que la competencia referida a "Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organización" ha alcanzado una Media de 2,54 y una DT de 0,773; la competencia "Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica" una media de 2,74 y una DT de 0.73 y "Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro", una media de 2,87 y una DT de 0,645. Estas dos últimas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

competencias han arrojado diferencias estadísticamente significativas (p=.000) en función del ciclo en el que el alumnado ha realizado las estancias de Prácticum, siendo los estudiantes que han realizado su Prácticum en ambos ciclos, los que indican que se sienten más competentes, mientras los que lo han hecho tan sólo en el primer ciclo, son estudiantes que se autoperciben como menos competentes.

También se han hallado diferencias en función del centro de estudios en todas las variables consideradas en la subdimensión "investigar, innovar, la vida de la organización" (con p-valores=0,000). Son los estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo (USC) los que manifiestan sentirse más competentes y los de de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (UDC) los que se autoperciben como menos competentes.

6.1.3 Conclusiones referentes a la dimensión tutorial y a las subdimensiones que la integran (comprender y actuar)

La dimensión tutorial está compuesta por dos subdimensiones: "comprender" y "actuar". En relación con la primera, tan solo se ha contemplado la competencia "Conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar" (media de 2,72 y DT=0,754), en la que se ha podido constatar que un 27,6% manifiesta sentirse "poco" competente y un 6,4% "nada competente".

En relación a la subdimensión "actuar", las medias obtenidas han sido de 2,62 para la competencia "Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar" y de 3,03 para "Establecer relaciones positivas con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias".

De entre las variables independientes consideradas: "sexo", "edad", "estudios previos al grado de educación infantil", "ciclo en el que se han realizado las estancias del Prácticum" y "centro de estudios", han sido estas dos últimas en las que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas para ambas subdimensiones, siendo los estudiantes que han realizado sus prácticas en el segundo ciclo y también en ambos ciclos, así como los estudiantes de las Facultades de Santiago y de Lugo, los que se autoperciben como más competentes en lo referido a conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

USC

Por otra parte, se han hallado diferencias estadísticamente significativas referentes a la competencia "ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar". Los estudiantes que se sienten más competentes son aquellos que han realizado sus prácticas en ambos ciclos (rango promedio=122,94), frente a los que solo han cursado su Prácticum en segundo ciclo (rango promedio= 104,14) y primer ciclo (0-3) (rango promedio=79,00). Asimismo, son los estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo con un rango promedio de 131,88, los que se autoperciben con un mayor nivel de competencia.

6.1.4 Conclusiones referentes al desempeño de competencias de tipo personal, particularmente, las referidas a saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad

La dimensión "personal" está constituida solamente por la subdimensión "saber ser y actuar con equilibrio, ética y responsabilidad" que a su vez integra dos competencias que han alcanzado elevadas puntuaciones promedio:

- Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional (media de 3,21).
- Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional (3,22).

Es preciso indicar que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del "sexo", "edad", "estudios previos al Grado de Educación Infantil "ciclo en el que se han realizado las estancias de prácticum" y "centro de estudios".

6.1.5 Conclusiones sobre el grado de competencia y formación recibida

Se sintetizan a continuación las conclusiones más relevantes referentes a este apartado:

- Los futuros maestros y maestras se sienten más competentes para ejercer como docentes en el segundo ciclo de Educación Infantil (media de 3,27) que en el primer ciclo (media de 2,57)
- Un 77,3% de sujetos han indicado que la aportación del Prácticum ha resultado muy importante en su futuro quehacer docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Un 48,4% de alumnos/as manifestaron que el grado de aportación de las Materias Teórico-Prácticas de la titulación (excluido el Prácticum) al desarrollo de sus competencias profesionales como maestro/a ha sido "poco".
- Los estudiantes que se autoperciben como nada/poco competentes son los que, a su vez, manifiestan haber recibido una formación nada/poco adecuada, mientras que los alumnos que se sienten bastante/muy competentes son los que al mismo tiempo señalan que han recibido una formación bastante/muy adecuada.
- Aquellos sujetos que se consideran nada o poco competentes para ejercer como futuros docentes en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6), se relaciona con una autopercepción de la formación recibida a lo largo de la titulación nada o poco adecuada.

Los análisis de los datos cuantitativos recogidos a través de las preguntas cerradas del cuestionario en relación con este apartado se complementan, como hemos visto, con aquellos recogidos en las preguntas abiertas y que ya hemos comentado en detalle. Hemos subrayado el enfoque "aplicacionista" respecto a la relación teoría-práctica que sustentan los estudiantes, y la frustración que sienten al estimar escasamente relevante la aportación del conjunto de materias teórico-prácticas de la titulación para el desarrollo de sus competencias profesionales, a la predominancia del trabajo teórico sobre el práctico a lo largo del grado, a la escasa o nula preparación para el desempeño profesional en el ciclo 0-3, junto con la importancia que le adjudican al Prácticum para el desarrollo de las competencias, además de criticar a una parte de los formadores -comentando, por ejemplo, la ausencia de experiencia profesional en Educación Infantil por parte del profesorado de la Universidad-, y su escasa competencia didáctica, demandando también más contenidos que sirvan para "aplicar en el aula", y mayor coordinación entre los formadores, como se expresa en abundantes declaraciones como las dos que reproducimos de nuevo a continuación:

> *"Como futura maestra, en relación a los aprendizajes aportados en esta titulación, considero que en muchas materias los contenidos son escasos, dando mucha teoría y dejando la práctica de lado, por lo que, en ocasiones, no se sabe cómo llevar dicho contenido a la práctica educativa, por ejemplo, a la hora de enseñar a leer y escribir, tengo aportaciones nulas"* (UDC, 140).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> *"Desde mi punto de vista, algunos deberían reflexionar sobre lo que están haciendo en el día a día en las aulas y reflexionar sobre la práctica que están llevando a cabo como docentes. Esto nos ayudaría a todos"* (UDC, 224).

Por tanto, los datos de esta investigación, constatan lo ya afirmado por estudios que analizaron trabajos en todo el mundo sobre el desarrollo de la formación del profesorado (véase por ejemplo: Farrel, 2016; Flores, 2016; Marcelo y Vaillant, 2021) respecto a varios de los aspectos citados, en concreto, a cómo los futuros docentes perciben que los conocimientos que aporta el centro universitario y las normas de actuación están escasamente relacionados con lo que observan en la realidad de las aulas de la etapa para la que se preparan (en nuestro para desempeñarse como docentes en Educación Infantil), tanto a los conocimientos como a las prácticas profesionales preponderantes en las escuelas, desentendiéndose de la necesaria integración de los diversos conocimientos que constituyen la base del trabajo práctico y, en definitiva, de un más adecuado desarrollo de varias competencias profesionales de relevancia.

En páginas anteriores, ya hemos hecho referencia a modelos de relación teoría-práctica. Añadimos ahora una propuesta reciente que puede colaborar en la reflexión acerca de lo que está ocurriendo en nuestro contexto y que hemos puesto de manifiesto con los datos de esta investigación. Nos referimos a la conceptualización de Kitchen y Petrarca (2016) de la que también se hacen eco trabajos más cercanos en el tiempo (véase, por ejemplo: Marcelo y Vaillant, 2021). Kitchen y Petrarca (2016), aportan un analizador para desentrañar las relaciones entre la teoría, la práctica y la reflexión en la formación del profesorado distinguiendo varias combinaciones posibles en las propuestas curriculares que se sintetizan a continuación:

a. Buena combinación de teoría, práctica y reflexión.
b. Propuestas que valoran la práctica como componente clave, asignando a la teoría y a la capacidad de reflexión un papel secundario.
c. Propuestas curriculares que destacan por el exceso de teoría y escasa práctica y reflexión.
d. Propuestas que colocan la reflexión como eje del programa formativo, pero con escasa preocupación por la conceptualización o la práctica.

USC UNIVERSIDADE

Afirmamos que las declaraciones de los participantes en esta investigación que se han referido explícitamente a esta cuestión sitúan, muy mayoritariamente, la propuesta en la que se forman en la tercera de las combinaciones citadas. Cuestión que, evidentemente,

conviene contrastar con otras voces, otros trabajos, por ejemplo, de orientación cualitativa. En nuestro caso, hemos desarrollado también, en simultáneo a esta Tesis estudios en esta otra tendencia, para intentar desentrañar algunas de los dilemas que emergieron de los datos cuantitativos (véase, por ejemplo: Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015 a y b; Fuentes Abeledo, Abal Alonso y Muñoz Carril, 2017), e intentar introducir cambios en nuestras intervenciones formativas en nuestro contexto como comentaremos en el apartado siguiente.

6.1.6 Consideraciones finales, implicaciones y contexto de uso de la investigación

En definitiva, pues, estimamos que los datos recogidos nos aportan una visión, desde la perspectiva del alumnado de la titulación, que invita a la reflexión sobre ciertos aspectos de la formación, con el fin de desarrollar sus competencias, con más conocimiento acerca de la realidad de lo que acontece desde la propia percepción de los futuros docentes.

Cualquier propuesta de intervención en la formación del profesorado, no ha de mantenerse al margen de las investigaciones y construcciones teóricas sobre dicho campo, ni tampoco del contexto en el que se inscriben las acciones formativas. Cualquier propuesta de mejora, como hemos venido repitiendo a lo largo de este trabajo, requiere de un diagnóstico de la situación amplio, con diferentes aportaciones, desde perspectivas complementarias y, por supuesto, de fundamentos básicos, ideas clave y buenos argumentos.

En este sentido, los datos que hemos expuesto con exhaustividad, y las interpretaciones que los acompañan, nos reafirman en la posición que ya manteníamos en otro trabajo publicado hace algún tiempo, cuando manejábamos estos mismos datos sin un análisis tan minucioso como el que hemos presentado (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a).

Desde el punto de vista del propio alumnado, en la puesta en práctica de los proyectos curriculares formativos, se percibe ausencia de coordinación e incoherencias curriculares. Cabe recordar aquí, lo defendido hace tiempo por Michael Fullan (2002), uno de los más reputados especialistas en innovación educativa, cuando destacaba la importancia de construir un “sentido compartido y coherencia programática” en los

USC DE COMPOSTELA

centros formativos, también en aquellas instituciones dedicadas a la formación de futuros docentes, o más recientemente, especialistas como Marcelo y Vaillant (2018) poniendo en evidencia la desconexión entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico en los centros de formación, y de los propios formadores, y que nosotros mismos hemos comentado (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016a y b), al destacar la necesidad de "un proyecto compartido coherente y estable" para formar adecuadamente a los enseñantes.

Defendemos que los datos, referidos a puntos fuertes y puntos débiles en relación con las competencias profesionales, han de ser tenidos en cuenta a la hora de plantear reformas en la formación del profesorado y, en mayor medida, en los contextos concretos en que se ha desarrollado la investigación. De hecho, en parte, así se ha hecho ya en uno de los centros concretos participantes en la investigación y, más en concreto, sobre todo en las materias en las que hemos intervenido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, en colaboración con el profesor Eduardo Fuentes, y también en colaboración con otros miembros del Equipo de Investigación y Docencia al que pertenecemos (el Grupo de Investigación *Mestura* de la Universidad de Santiago de Compostela, del que forman parte también, como colaboradores, profesores de las dos universidades y de los tres centros que participaron en este estudio, así como docentes de otros niveles de la enseñanza) con diversas actuaciones en las que se han tenido en cuenta resultados de esta investigación.

Claro está que, formular algunas recomendaciones sobre lo que procede hacer en la actualidad en formación inicial de docentes es muy atrevido, tanto por las limitaciones propias de cualquier investigación, por el paso del tiempo desde la recogida de los datos y otros elementos limitadores (a los cuales haremos referencia en el apartado siguiente), además de los cambios acelerados que se producen en la sociedad, cada vez a mayor velocidad. Darling Hammond (2017) advertía del agotamiento del modelo de formación de docentes predominante ante los desafíos en las primeras décadas del siglo XXI. La última reforma en el sistema formativo español del profesorado en el que se enmarca esta investigación, pretendió introducir cambios de envergadura articulados en torno al enfoque por competencias aunque, hemos de subrayarlo, como apuntan en un trabajo reciente Marcelo y Vaillant (2021), la formación del profesorado se ha movido permanentemente entre la tradición y la necesidad de innovación destacando, para el momento actual, dos enfoques emergentes centrados, por una parte en la estructura y la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

organización de la formación docente, y por otra, en el modelo pedagógico que sustenta las propuestas innovadoras.

Una de las tendencias que entendemos conviene desarrollar se centra, como hemos apuntado reiteradamente, a la progresiva construcción y desarrollo de lo que hemos denominado un "proyecto compartido", proyecto que hemos procurado impulsar desde nuestra humilde posición de profesora compartiendo iniciativas varias sobre todo con el profesor Eduardo Fuentes, uno de los codirectores de esta Tesis, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago y también con Pablo Muñoz, codirector igualmente de esta Tesis que ha participado con aportaciones para el desarrollo de materias en esta Facultad y en la que él mismo imparte docencia (Facultad de Formación del Profesorado de Lugo), así como con otros compañeros del Grupo de Investigación *Mestura* dirigido por este último.

Una de las líneas de trabajo, se ha enfocado a apoyar la construcción de un conocimiento más integrado por parte del alumnado, por ejemplo, y dada la relevancia que tiene el Prácticum, aspecto que todos los especialistas consideran crucial para el desarrollo de las competencias, al igual que los propios docentes, como se ve confirmado también por esta investigación, elaborando una Guía para el desarrollo de las experiencias que ha sido debatida y discutida por profesorado participante en el mismo, y que ha sido adoptada oficialmente en los últimos años como Documento Base por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela para la planificación y desarrollo del Prácticum I (véase por ejemplo la versión de Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2019).

Este texto, de 35 páginas (sin incluir los Anexos con varios documentos de trabajo), pretende, entre otros objetivos, servir de orientación para la integración de conocimientos y contenidos en la formación inicial en relación con actividades a realizar durante las experiencias de Prácticum, antes, durante y después de la estancia en los centros, recuperando algunos de los trabajados previamente en materias Teórico-Prácticas, y desde un modelo de profesor reflexivo que intente, como apuntamos en el propio documento, "buscar la coherencia entre las concepciones, las decisiones y las prácticas, atendiendo también a las emociones, tanto por parte de cada profesor, como de los formadores y otros agentes que intervengan en la educación del alumnado, como en el seno de los equipos docentes y del centro y la comunidad en su conjunto, y la necesidad de identificar las contradicciones que emerjan" (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2019,

USC DE COMPOSTELA

p. 2), propiciando, en todo momento, procesos de análisis, revisión y reflexión de la práctica observada y de la práctica ejecutada por el propio profesor en prácticas.

Recogemos a continuación el índice del mismo:

GUÍA DE ACTIVIDADES DO PRÁCTICUM I DA TITULACIÓN DE MESTRE/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

Eduardo José Fuentes Abeledo

Nuria Abal Alonso

INDICE:

INTRODUCCIÓN (p. 2)

I. ACTIVIDADES DO ALUMNADO PARA O DESENVOLVEMENTO DO PROGRAMA DE PRÁCTICUM I DE EDUCACIÓN INFANTIL (p. 5).

- **A. ACTIVIDADES QUE POSIBILITAN O COÑECEMENTO E ANÁLISE DOS CENTROS ESCOLARES COMO ORGANIZACIÓNS NAS SÚAS DIVERSAS DIMENSIÓNS, E A SÚA INFLUENCIA NA CALIDADE DA EDUCACIÓN QUE OFRECE UNHA ESCOLA CONCRETA (p. 5)**
- **B. ACTIVIDADES QUE POSIBILITAN UN ACHEGAMENTO Á PERSPECTIVA DO PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS COAS SÚAS FUNCIÓNS E TAREFAS CONCRETAS (p. 15)**
- **C. ACTIVIDADES DE COÑECEMENTO DOS NENOS E NENAS DUN GRUPO-CLASE CONCRETO E DA SÚA DINÁMICA GRUPAL (p. 19)**
- **D. ACTIVIDADES RELATIVAS Á PRÁCTICA CURRICULAR NAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL (p. 22)**
- **E. ACTIVIDADES LIGADAS Á REFLEXIÓN SOBRE O PROPIO PROCESO DE APRENDIZAXE DA ENSINANZA DO ALUMNO EN PRÁCTICAS (p. 26)**

II. A AVALIACIÓN DO PROFESORADO EN FORMACIÓN (p. 29)

III. A PRESENTACIÓN DA MEMORIA DE PRÁCTICUM I (p. 30)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (p. 32)

BIBLIOGRAFÍA DO PROGRAMA OFICIAL DE PRÁCTICUM I (p. 33)

ANEXOS.

En el contexto de desarrollo del Prácticum, nos hemos implicado en estudios de corte cualitativo que, en principio, iban a ser incorporados también en esta Tesis Doctoral, pero, finalmente, por causas diversas, no ha sido posible. Sin embargo, hemos publicado resultados de dicha indagación (véase, por ejemplo: Abal Alonso, Fuentes Abeledo y

Muñoz Carril, 2015 a y b; Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2017; Fuentes Abeledo, Abal Alonso y Muñoz Carril, 2017 a y b), con algunos aspectos que cabe citar aquí en relación con datos relevantes de corte cuantitativo que ya hemos presentado en páginas anteriores.

Los ejemplos que vamos a presentar proceden de la investigación con diseño de estudio de caso con datos procedentes de múltiples fuentes, fundamentalmente de un cuaderno de reflexión y otros documentos de una materia teórico-práctica ubicada en el mismo cuatrimestre que el Prácticum I (Documento 1) y otros Documentos (D2 y D3) producidos por Isabel (nombre supuesto de la futura docente que participa en la investigación) a raíz de su experiencia de prácticas (Prácticum I), aunque también hemos revisado los registros de entrevistas, grupos de discusión y seminarios de trabajo.

Para el análisis de los datos procedimos a varias lecturas exploratorias y a un proceso de codificación y clasificación de la información analizando minuciosamente su contenido, emergiendo un conjunto de categorías (por ejemplo: finalidades de la Educación Infantil, aprendizaje, niño, maestro, clima de aula, metodología, institución, currículo, modelo didáctico, etc.), y de subcategorías para cada una de las mismas que nos han permitido ordenar las concepciones (diferenciándolas de descripciones neutras, valoraciones positivas o problemas), y dotar de sentido al conjunto para ir desvelando la "perspectiva" de "Isabel".

Intentamos, como recomienda Patton (1980) para el análisis cualitativo, "hacer lo más que se pueda para darle sentido -descifrar las cosas-" (p. 345). Lo que denominamos "perspectiva" constituye, a nuestro entender, un esquema de conceptualización, interpretación e intervención que mantiene Isabel en relación con la práctica educativa en Educación Infantil. En esta comunicación presentamos una primera.

Por ejemplo, en relación con las dificultades a las que el alumnado participante en el trabajo de esta Tesis se refiere respecto a la "aplicabilidad" de lo aprendido en la universidad, el estudio de caso que hemos desarrollado con la alumna Isabel, desveló, entre otros aspectos, el contraste entre las concepciones que mantiene sobre la relevancia del trabajo por proyectos en Educación Infantil, que identifica como la opción didáctica que mejor se corresponde con su forma de entender el trabajo en las aulas del segundo ciclo de la etapa, y lo que observa que sucede en su primera experiencia de prácticas (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015d).

En el estudio de caso citado nos detenemos en analizar detalladamente lo acontecido en la experiencia en el centro por la alumna participante concluyendo que la estructura habitual de las clases en el aula que observa Isabel, el patrón de acción que se desarrolla, responde a una tradición bastante extendida y que se ha venido asentando en la Educación Infantil en nuestro contexto.

Lo que Isabel denomina "el trabajo por fichas", la organización temporal y espacial, y elementos del currículo desarrollado responden, a grandes rasgos, a un modelo que es preciso comprender considerando también variadas condiciones que fomentan su asentamiento.

Isabel destaca la distancia entre algunas concepciones declaradas de la profesora tutora y la realidad en diversos momentos de su estancia en prácticas. Así, por ejemplo, escribe: "la homogeneización de la enseñanza llevada a cabo por el sistema de fichas pone en entredicho la intencionalidad educativa de la tutora" (D3, 16/2).

La futura maestra reclama la necesidad de "teorizar": "(la tutora) no considera precisa la consulta de un marco teórico que sustente y argumente su toma de decisiones" (D3, 33/4), de "reflexionar" para analizar los resultados reales con la propuesta que se implementa en la práctica comprendiendo "la diversidad de resultados" (D3, 18/5) y desvelando cómo determinadas concepciones y principios de actuación declarados no se aplican en el aula, pero sirven como discurso políticamente correcto.

Para Isabel, como comentamos en otra publicación (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015b), desprenderse de la dependencia de currículos editados y volcarse en una planificación que atienda a la "lógica de lo contextual, de lo situacional" (D1, 12/6), como ya defendía antes de su inmersión en las prácticas, es imprescindible para superar incoherencias entre pensamiento y acción.

En el libro de la experimentada y reconocida maestra Carmen Díez Navarro (2008) se presentan interesantes reflexiones ante lo que se denomina en la obra "la eterna contradicción entre el discurso del hacer y el discurso del decir" que "en educación cobra unas dimensiones singulares y muy determinantes" (p. 195) y que, se reconoce, están extendidas entre los docentes de Educación Infantil.

Desde la visión de Isabel son varias las "contradicciones" detectadas en su experiencia de prácticas. Su discurso se articula en torno a la perspectiva que ha ido construyendo antes de la experiencia de las prácticas con una fuerte influencia de lo

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

interiorizado en la Facultad de Educación y ligada a teorías, investigaciones y experiencias basadas en el enfoque de proyectos, en el juego, el desarrollo de la autonomía en los niños, el movimiento, etc. Esa perspectiva le sirve de lente interpretativa entrando de lleno en la disección de las contradicciones detectadas. Como se comenta en el libro anteriormente citado, al profesorado en ejercicio esas "contradicciones" suelen producirle una "una gran culpa, que escondemos con vergüenza o una racionalización justificadora, de pretensión pedagógica, que intenta disculparnos y que siempre nos delata" (p. 195).

Isabel, en sus primeras experiencias de prácticas, todavía no ha actuado con autonomía para tomar decisiones docentes, salvo en momentos puntuales y, sobre todo, colaborando con la profesora en las tareas que ella le ha indicado. Por tanto, no ha entrado de lleno en la práctica como protagonista docente principal. Ha sido, fundamentalmente, observadora e intérprete de una realidad concreta, y su experiencia responde a los objetivos básicos del programa del "Prácticum I" de su universidad. Sus datos, análisis e interpretaciones pueden ser útiles para alimentar la reflexión sobre las contradicciones citadas, pero también sobre las contradicciones de un sistema formativo universitario y de los propios formadores que también, en no pocas ocasiones, se ven inmersos en incoherencias como las del resto del profesorado de otras etapas. Ayudar a comprender el porqué de las mismas, eso sí, yendo más allá de los límites del aula, resulta imprescindible para propiciar le mejora de todos los implicados facilitando un mayor nivel de coherencia entre pensamiento, acción y sentimiento y, en definitiva, una mejora de los procesos formativos.

Con investigaciones como la que estamos comentando, hemos constatado el "choque" con la realidad del modelo ideal, de la identidad soñada de no pocos futuros docentes al realizar su primera experiencia en la escuela. En el caso que estamos describiendo y analizando, la imagen que la participante en el estudio ha ido forjando de "una buena clase de Educación Infantil" no se corresponde, desde su perspectiva, con el desarrollo de la vida del aula que observa.

Es interesante constatar el esfuerzo que Isabel hace por penetrar en el significado, en las intenciones y concepciones declaradas de su tutora para indagar qué sucede, para comprender la perspectiva de quien actúa cotidianamente, en un determinado entorno y condiciones, apoyándose en recomendaciones y documentos de una versión anterior de

USC DE COMPOSTELA

la Guía de Prácticas que hemos citado líneas arriba (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2019), por otra parte, muy semejante a esta última.

En este sentido, queremos subrayar el hecho de que potenciar la reflexión en profesores y futuros profesores, puede incitar a cuestionar las concepciones y prácticas de uno mismo y otras a las que se tiene acceso. En el caso de Isabel se ha reafirmado contundentemente en sus concepciones iniciales previas a las prácticas y en la defensa del "enfoque de proyectos".

Manteniendo todas las cautelas y condiciones de confidencialidad, defendemos que dicho proceso de reflexión favorece un análisis de la realidad sobre el qué, para qué, por qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en la Escuela Infantil, y puede propiciar el impulso hacia la introducción de mejoras y el desarrollo progresivo de competencias docentes acordes con el modelo de docencia que se estime más apropiado si las distintas experiencias de prácticas lo favorecen. Recordemos que las vivencias de Isabel en la escuela se corresponden con su primera experiencia de Prácticum, pero que tendrá otras posteriores, y aún le quedaba un largo camino por recorrer, también en relación con otras materias teórico-prácticas del Grado.

Pero también es preciso subrayar los peligros de que una visión generada en la formación inicial académica que no tenga en cuenta las condiciones en que se despliega la práctica cotidiana y que la han constituido históricamente, pueda conducir a los futuros docentes a frustraciones mayores en el momento en que tengan que tomar decisiones con cierta autonomía. A ello se han referido algunos participantes en esta investigación de Tesis Doctoral en sus respuestas abiertas. Cabe reseñar igualmente el riesgo de que se pueda propiciar la asunción de discursos de desautorización muy alejados de las posibilidades reales de cambio y mejora, y sin tener en cuenta que el profesorado construye sus respuestas a los complejos problemas de la práctica acudiendo a múltiples referentes y fuentes, sin la "pureza" en que habitualmente se mueven los modelos teóricos presentados en la universidad.

Estos riesgos y peligros creemos que no deben inducir a eludir la definición en las instituciones universitarias de formación inicial de un perfil de docente potenciando el ánimo para comprometerse con una perspectiva sobre la Educación Infantil que responda a un enfoque bien fundamentado, a un enfoque de calidad. En todo caso, cualquier propuesta explícita al respecto siempre ha de ser motivo permanente de análisis y debate. La existencia de la misma permite orientar iniciativas formativas para, en un proceso sin

pausa de investigación-acción, facilitar una mejor atención a la infancia. La colaboración entre la universidad y la escuela en dicho proceso puede favorecerla.

Otro aspecto sobre el que hemos profundizado a través de diseños de estudio de caso a raíz de los datos que hemos presentado en esta investigación de Tesis se refiere a la planificación docente. Recordemos que, como hemos comentado pormenorizadamente, el alumnado de las tres universidades se consideraba sobre todo escasamente competente en relación con "Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil" (media de 2,55 y DT=0,829) y "Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar" (media de 2,58 y DT=0,842).

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela en la que trabajamos, hemos intentado incidir en el desarrollo de estas dos competencias en los últimos años tras el primer análisis de los datos que ponían el foco en las mismas.Así, asumiendo que, en relación con la primera competencia de las citadas, el alumnado no podría participar directamente en experiencias en los centros durante su período de Prácticum que pudiera facilitar el desarrollo de dicha competencia por la ubicación de las estancias en centros en períodos de comienzos de curso en que suelen desarrollarse actividades para la acogida de nuevo alumnado hemos preparado materiales curriculares (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015a, b, c y d) para que se aborde convenientemente, en concreto en la materia "Proyectos e Innovación en el aula" que imparte el profesor Eduardo Fuentes, uno de los codirectores de esta Tesis Doctoral, con enfoque de "enseñanza con casos" que hemos usado también en las materias de las que nos hemos ocupado como una respuesta a los resultados de esta investigación.

A continuación reproducimos fragmentos del documento citado, que consta de 16 páginas, y en el que hacemos referencia explícitamente al instrumento usado para la recogida de datos en esta investigación. Por ejemplo, al comienzo del mismo, Alicia, la profesora del caso, hace explícitas algunas de sus concepciones, preocupaciones y experiencias:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuaderno de Reflexión de Alicia como profesora en ejercicio: el período de Adaptación en la Escuela Infantil

Mis preocupaciones antes de comenzar el curso.

Ahora que estamos pensando en el colegio cómo planificar la entrada de los niños más pequeños o, usando una expresión incorporada en un cuestionario sobre competencias docentes del profesorado de Educación Infantil de Nuria Abal y Eduardo Fuentes que he cubierto, "planificar el periodo de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil", me he acordado de mi entrada en la escuela hace muchos años.

Aquel día de septiembre llegué de la mano de mi madre y, como me comenta ahora ella, abría los ojos "como platos" ante el "espectáculo" de las primeras horas: muchos lloros –y mocos-, pataletas y rabietas de varios compañeros al "caer" en manos de las maestras que los esperaban en la puerta del muro exterior de la escuela y que los progenitores no podían sobrepasar.

Faltan todavía diez días para el comienzo de las clases y en la reunión de mañana con mis compañeros y compañeras de etapa vamos a tomar decisiones en relación con esta cuestión de planificar el "período de adaptación". Quiero llevar una propuesta para el debate por lo que he estado trabajando con la pretensión de que aquello que hago en el aula con mis pequeños sea coherente con lo que digo, pienso y siento. Por otra parte, me siento con ganas e interés de compartir mis experiencias y descubrimientos sobre el período de adaptación, también de escuchar las propuestas de mis colegas y de aprender nuevas ideas o analizar y cuestionar las mías desde otras perspectivas. No quiero parecer orgullosa, pero me ha costado esfuerzo y mucha reflexión plantear las cosas tal y como las hago ahora y me gusta compartirlo, mostrándome abierta al debate. Mantengo la esperanza de que, con el debate, todos podemos aprender y mejorar.

Todavía me acuerdo de las clases de "Proyectos e Innovación en el Aula" cuando profundizábamos en la relación entre Concepciones (y su relación con Principios de Acción para orientar más en concreto la práctica cotidiana) y las Prácticas de los docentes. También en las diferencias entre distintos Modelos Didácticos, modelos de profesor y las diferentes formas de pensar y actuar inherentes a cada uno de ellos y las fuentes o fundamentos en que se asentaban.

Mi inclinación hacia un Modelo Didáctico Investigativo y su relación con un Enfoque de Proyectos siempre fue muy clara pero el reto ha sido, y sigue siendo, por una parte cómo llevarlo a la práctica en relación con las distintas funciones que como profesora he de desarrollar, y cómo relacionar lo que hago con argumentos y teorías sólidos de forma que pueda responder a por qué hago lo que hago.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además, si me acerco a la coherencia entre lo que pienso, digo y hago, entiendo que me sentiré más a gusto conmigo misma, eso sí, investigando siempre lo que va ocurriendo para mejorar, para progresar como profesional, y para crecer como persona, siendo humilde también para reconocer mis errores y consciente a la vez de las dificultades del contexto. Por ejemplo, siempre he pretendido usar la disciplina como una fuerza positiva, ayudando a cada alumno con la intención de que se autodiscipline y potenciando el sentido de valía personal. Sin embargo, mi propio diario me devuelve algunos momentos de la vida de aula en que no soy coherente con este principio y me reconozco arrastrada por mi propio descontrol por la desobediencia de algún pequeño, hasta gritando, actuando con cierta violencia verbal y castigando, en alguna ocasión exageradamente, incidiendo de manera poco adecuada en su seguridad emocional y autoestima, en definitiva con actuaciones alejadas de la perspectiva que defiendo explícitamente. O cuando, aún asumiendo la importancia de destacar los éxitos de los pequeños, me fijo sobre todo, de forma insistente, en sus errores, en sus puntos débiles, sin valorar adecuadamente sus esfuerzos y avances. O algunas situaciones en que, pese a defender la concepción de que es fundamental que los pequeños se sientan capaces, fuertes, a gusto consigo mismo, les doy a entender que no creo en ellos, transmitiéndoles escasa o nula confianza en que serán capaces de resolver el problema que se les presenta, desde abrochar un botón a resumir un cuento. El diario me ayuda mucho a reflexionar sobre lo que sucede en el aula, comprender qué acontece y buscar vías de mejora.

Por cierto, en este permanente proceso de investigación intento hacerme consciente de mis propias teorías, mis "pequeñas teorías", me atrevo a decir, escribiendo teorías con minúscula para diferenciarlas de las Grandes Teorías de especialistas e investigadores reconocidos (que escribo con mayúscula justamente para distinguirlas). Teorías estas últimas que, a mí por lo menos, me ayudan a enriquecer mi comprensión, análisis e interpretación de lo que sucede, y hasta me iluminan también para pensar mejores formas de actuar, y colaboran, junto a la reflexión sobre mi propia experiencia, y la de otros, a ir reconstruyendo mis "pequeñas teorías".

Esas Grandes Teorías, de los investigadores y especialistas incorporan Concepciones y Afirmaciones sobre las relaciones, principios y datos que pretenden explicar y predecir determinados fenómenos, por ejemplo, sobre cómo aprenden los niños. Esas Grandes Teorías pretenden proporcionar una visión o explicación racional de un tema o asunto, del sector de la realidad al que se refieren. La Teoría del aprendizaje de Piaget, la Teoría de las "Ocho Etapas del Hombre" sobre el desarrollo psicosocial, o la Teoría sobre la motivación y las necesidades humanas de Maslow, son ejemplos de lo que denomino Grandes Teorías. Por ejemplo, a mí me está interesando mucho últimamente todo el enfoque teórico de la "Psicología Positiva", y uno de los investigadores cualificados en la misma (Carr, 2007), comenta que se centra "en comprender y explicar la felicidad y el bienestar subjetivo y en predecir con precisión los factores que influyen en estos estados" (p. 23, subrayado mío). Una "Gran Teoría" que me está "iluminando" en la comprensión de mí misma, de los demás y que también

intento me sirva para mi comprensión de lo que sucede en el aula y para la intervención en la misma.

Cuando me refiero a "reflexionar sobre mi propia experiencia", no sólo pienso en la experiencia como profesora, o como alumna en la Facultad, voy incluso mucho más atrás en el tiempo. Y en las últimas horas, como decía al principio, vuelvo a aquella primera experiencia del "primer día de clase en la Escuela Infantil".

Intento recordar, hablo con mi madre de aquel momento, converso con algunos niños de Primaria para que me cuenten su propia experiencia…, y lo relaciono con algunas Teorías que he conocido en mi experiencia en la Facultad, sobre todo con la "Teoría de la Jerarquización de las Necesidades de Maslow", y me parece encontrar algunas de las claves de lo sucedido en mi infancia aquel primer día de clase, con algunos elementos que entiendo se repiten en muchos casos en la actualidad. ¿Por qué Patricia, aquella niña menudita que luego se haría una de mis mejores amigas, lloraba tanto? ¿Qué le preocuparía? ¿Qué le pasaría por su cabeza y su corazón? ¿Por qué yo no lloraba?

Más adelante, en el mismo documento, se presentan algunas de los grandes referentes teóricos en los que la profesora Alicia se inspira, por ejemplo, la teoría de Maslow acerca de las necesidades básicas, reflejando como ella la integra en su pensamiento y acción, aludiendo también a su propia experiencia. Veamos algún ejemplo:

Notas sobre la Teoría de Maslow.

Abraham Maslow (1890-1979) elaboró una Teoría sobre la jerarquización de las necesidades y de los motivos de las personas identificando seis categorías de necesidades básicas que pueden situarse en una pirámide desde el primer nivel (necesidades fisiológicas) hasta el último (deseo de saber y entender). Maslow entendía que las necesidades humanas actúan como factores relevantes que determinan el comportamiento de las personas. Más en detalle:

1. Necesidades fisiológicas, como la necesidad de alimentarse, beber, dormir o necesidades sexuales. Si una de estas necesidades fundamentales no es satisfecha, la necesidad de satisfacerla puede dominar a la persona. Si se satisfacen las necesidades básicas pueden surgir otras de nivel superior.

   En mi experiencia de prácticas cuando estudié en la Facultad, cuando veía a un niño que demandaba insistentemente ir al servicio, comprendía bien por qué no prestaba mucha atención, o ninguna, hasta que satisfacía su necesidad básica... También tuve muy en cuenta la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

necesidad de comer, de beber, de dormir… Había niños que no acudían al aula tras un buen desayuno y la mañana es larga y exigente…

2. Necesidad de sentirse a salvo, libre de peligro, de seguridad para explorar el entorno, para aproximarse a los otros, en un ambiente ordenado y previsible; de no sentir miedo, dolor, frío…, en definitiva, de sentirse protegido.

   Recuerdo que mi amiguita Patricia me contaba, días después de empezar el cole, que en su casa cuando hacía algo que le molestaba a su hermana mayor ésta le decía antes de su primera experiencia en la escuela: "ya verás, ya verás cuando vayas al cole, allí sí que te van castigar por no hacer las cosas como yo te digo… Ya aprenderás… Allí no te van a consentir como en casa…, que la maestra no es como mamá…".

   No es bueno que los niños piensen que el maestro o maestra no los va a tratar bien, que se sientan temerosos en lugar de seguros, bien sea en relación con los maestros, otros adultos u otros niños. Todos han de sentirse seguros, no asustados ni en tensión, en un entorno no violento, sin que se les fuerce a realizar actividades para las que no tienen las habilidades precisas, tanto en el centro, como en el aula… como en casa.

3. Necesidad de cariño, de afecto y amor, de integración y de pertenencia a un grupo, de vínculos íntimos con los demás, de tener un sitio en un grupo.

   Aún me acuerdo de lo que sufrí en mi experiencia de Practicum II en los estudios de Magisterio cuando observaba lo "marginado" que estaba un niño de clase y todo el enorme sufrimiento que esta marginación le provocaba. Todos los niños han de sentirse queridos y bien integrados, con las necesidades afectivas cubiertas. Por ello, hay que prodigarse en expresiones de calidez y afecto (con gestos, sonrisas, abrazos, besos, con la mirada…). ¡Qué alegría en los niños cuando los acogía con afecto, dirigiéndome desde el primer momento llamándolos por su nombre, intentando expresarme con amabilidad, dulzura y respeto, acariciándolos con la mirada -eso sí, sin ñoñerías, eh- ¡Y por supuesto, permaneciendo muy atenta a las dinámicas grupales para evitar etiquetajes y desprecios (el "tonto de la clase", el "marginado", "la niña mala" ...)! Pienso que una parte importante de la evaluación básica de uno mismo se asienta en torno a la creencia de "ser o no amado". Las concepciones y creencias (ideas sobre las personas o las cosas) influyen en nuestra forma de actuar y sentir.

Más adelante, la propia profesora Alicia va relatando cómo fue construyendo sus concepciones, por ejemplo:

La Teoría de Maslow y mis propias Concepciones y Principios de Actuación.

Cuando he pensado en la Teoría de Abraham Maslow y he recordado las experiencias de entrada en el cole y mi Concepción de la necesidad de "comprender al niño desde su perspectiva, poniéndose en su piel", he pensado mucho en mi amiguita Patricia y sus lloros de aquel día de septiembre.

Estoy convencida de que Patricia iba atemorizada por lo que le había comentado su hermana quien, además, le había dicho que allí debería separarse de su madre quien no podría ni siquiera entrar en la escuela. Por tanto, de seguridad emocional, nada. Seguro que tampoco pensaba que la maestra se comportaría bien con ella y, además, tímida como era Patricia, huidiza con otros niños, no creo que pensase caerle bien a los muchos niños y niñas con los que se iba a encontrar, como también le había advertido su hermana. ¿Qué iba a hacer allí entonces Patricia, sintiéndose insegura, desprotegida, aislada? Yo comprendo que Patricia no quisiera desprenderse de su madre, y que llorase mucho, así como que se agarrase a su mamá, desesperada, ante la perspectiva de entrar en la escuela, un lugar extraño para ella, con personas, espacios y, seguramente, algunos objetos desconocidos o escasamente explorados.

Mi caso, por cierto, fue bien distinto. Yo había ya estado en esa escuela porque mi tía trabajaba como docente en la misma. Incluso estuve tres días en un aula porque mi madre ingresó en un hospital y mi tía me llevó de la mano a pasar unas horas con una colega suya que era docente en Infantil. La verdad es que no recuerdo haber sentido miedo, quizás por mi forma de ser, pero sí que me impactaron muchas cosas nuevas que allí pude observar, y que ahora me ayudan a recordar mi padre y mi tía, porque yo hablaba y hablaba de todo lo que había visto: ¡cuántos niños en la clase -a veces me sentía aturdida entre tantos niños-, cuántas cosas había que aprender –saber dónde estaban los materiales para trabajar, cuándo se podía ir al baño, qué cosas podías hacer o no en la clase, cómo relacionarse con los demás niños en el patio de recreo…-¡ ¡Buf, cuántas novedades!.

Finalmente, la profesora Alicia expone las propuestas que va a transmitir a sus compañeros y compañeros de colegio con la intención de propiciar una reflexión y toma de decisiones para una más adecuada acogida del alumnado en su primera experiencia en el centro. Veamos algunos ejemplos:

Mi propuesta para el período de adaptación a la escuela.

Creo que mañana es importante analizar con calma las propuestas que se planteen, pero también tomar ya decisiones pues algunas de las cosas que propongo conllevan trabajar con los padres antes de que empiecen las clases. No sé qué ocurrirá pues

incorpora muchas cosas que suponen una auténtica "innovación" con respecto a lo que se venía haciendo hasta ahora en el centro. Además, requiere un trabajo previo con los responsables adultos de los niños y con los propios pequeños antes del día de comienzo de curso. Diferencio entre "Principios de Actuación y Actividades antes de la Incorporación de los niños al grupo" y "Principios de Actuación y Actividades de Integración en la dinámica escolar".

A.Principios de Actuación y Actividades Previas a la Incorporación de los niños al grupo.

* Antes de empezar a trabajar con el grupo completo, cada niño o niña acudirá con algún adulto para conocer a su maestra, el colegio y el aula, y pasar un rato jugando, bien solo o con algún otro niño, en los espacios de clase y del patio de recreo.

* Antes de la incorporación también se mantendrá una reunión con alguno de los adultos responsables del niño o niña, para obtener información sobre cada pequeño y su entorno. Algunas informaciones referidas a las expectativas de los padres y otras cuestiones pueden permitir acceder al mundo del pequeño y conocer las formas habituales de relacionarse con los adultos y otros niños. A los adultos se les informará sobre cómo será el proceso de Adaptación, además de informar de diversos detalles como, por ejemplo, que el niño ha de traer el primer día algún objeto o muñeco con el que se sienta muy identificado, al igual que, en su caso, algún juego de mesa o material que conozca y aprecie. También se intentará que algunos de estos adultos colaboren en las primeras horas o días en la integración de los niños, para que trabajen con los pequeños grupos que se van a formar y así facilitarles a los pequeños el aprendizaje acompañado de algunas rutinas básicas de funcionamiento del centro y del aula. No hay que olvidar que para no pocos padres la separación también puede resultar complicada y esta reunión, o reuniones previas, puede facilitar los procesos de transición. Habrá que mantener una comunicación fluida y frecuente. Y también comentar que, a pesar de todo el trabajo previo, es probable que se produzcan lloros, tensiones y resistencias a incorporarse a la escuela en el primer o primeros días. No hay que dramatizar, sino mantener la calma, y animar a los pequeños comentándoles que en la escuela se van a sentir a gusto.

B.Principios de Actuación y Actividades de Integración en la dinámica escolar.

* Una acogida cálida y cordial de cada niño resulta fundamental, reservando un tiempo para relacionarse individualmente con cada uno. También asumir que habrá que repetir muchas veces indicaciones, normas, explicaciones, etc., durante los primeros días, con paciencia y comprensión, hasta que se vayan asumiendo rutinas y los pequeños vayan digiriendo la enorme cantidad de novedades que supone la incorporación a la escuela (aprender los nombres y funciones de las personas, los límites de las acciones, los tiempos para realizarlas, la ubicación de materiales, las opciones de realización de tareas, el tipo de comportamiento en diferentes espacios y circunstancias, etc.).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

* La incorporación de los pequeños se producirá escalonadamente, integrándose en pequeños grupos para que se vayan acostumbrando a las rutinas del cole y del aula.

* Durante los primeros momentos, sobre todo con aquellos niños que se piense van a encontrar mayores problemas de adaptación inicial, se permitirá que algún adulto de referencia para el niño permanezca en el aula, y colabore en la realización de alguna de las actividades, fundamentalmente de juego.

* Se formarán pequeños grupos con apoyo de algunos familiares de los niños, y estos aportarán un muñeco de su agrado, al igual que se aportarán canciones, cuentos u otras cosas con las que se sientan identificados los pequeños.

* Recorrer y explorar el espacio-aula y otros espacios del colegio comentando cosas que se puedan hacer en cada uno de ellos, indicándoles que los objetos tienen sus lugares de colocación, que los letreros ayudan a ubicarlos y el uso que se hará de ellos.

* Plantear actividades sencillas, de orientación lúdica, en la que puedan involucrarse los niños en solitario, pero también tener preparado uno o varios rincones en los que puedan interaccionar con diversos objetos, con otros niños y desarrollar su imaginación, sus destrezas y sus relaciones sociales –el rincón de la casita, por ejemplo, con espacios para la cocina con muebles y materiales, como la mesa, escoba, recogedor, armario; otro de habitaciones, con muebles, muñecos y arcones para las ropas; y también espacio para lavar y planchar-.

* Planificar actividades breves de gran grupo previendo qué se hará ante el hecho de que es probable que algunos niños no estén todavía preparados para intervenir en las mismas

* Tener preparado de antemano el uso de señales (un determinado sonido, el movimiento de una mano…), para que los pequeños atiendan a una indicación o explicación, para que inicien o terminen una determinada actividad, etc. Estas señales es necesario practicarlas una y otra vez, sobre todo aquellas que se relacionen con cuestiones de seguridad.

El documento de trabajo termina con diez Actividades a realizar por los futuros docentes. A continuación, reproducimos las seis primeras:

CUESTIONES.

1. Alicia se ha servido de algunas Teorías, tanto para comprender qué sucede en el período de adaptación como para elaborar su propuesta. En el caso de que te parezcan interesantes para fundamentar tu reflexión y actuación como maestra redacta con tus propias palabras algunas Concepciones y Principios de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Actuación que sean coherentes con las mismas. En el caso de que no las consideres pertinentes, o quieras hacer matizaciones o críticas, elabora un documento para el debate en la reunión que van a tener Alicia y sus colegas.

2. Para la construcción de tus propias Concepciones y Principios de Actuación puedes considerar otras Teorías para planificar y actuar en el período de Adaptación a la escuela. En su caso, indica cuáles, haciendo un breve resumen de aquellas que consideres pertinentes y redacta:

    a. Algunas Concepciones y Principios de Actuación que consideres coherentes con las mismas.

    b. Algunas iniciativas en forma de Propuesta, al igual que hizo Alicia, y si es posible diferenciando entre el Bloque de Principios y Actividades Previas y el Bloque de Principios y Actividades de Integración en la Dinámica Escolar.

3. Desde tu punto de vista: ¿qué y cómo aprende Alicia para desempeñar su labor como docente en Educación Infantil? Pon ejemplos.

4. Imagínate que Maribel es una de las colegas de Alicia que, como ella, va a recibir niños que se integran por primera vez al colegio, y va a participar en la reunión de análisis y toma de decisiones para el período de Adaptación en el colegio.

    a. ¿Cómo crees que reaccionará ante las propuestas de Alicia?

    b. ¿En qué Teorías crees que se basaría Maribel para presentar una propuesta suya?

    c. ¿Se te ocurren algunos Principios de Actuación y Actividades que consideras probablemente presentaría Maribel? Coméntalos.

5. Con el Grupo de Trabajo que hayas constituido para la materia, prepara un Juego de Roles en torno a la reunión que van a mantener los docentes de Educación Infantil, con presencia de la Directora del Centro, para analizar y tomar decisiones en torno al período de Adaptación de Educación Infantil en su escuela. Piensa que en el grupo participa todo el profesorado de la Etapa de Educación Infantil –seis en total-, y entre ellos se encuentra Maribel quien, al igual que Alicia, se ocupa este curso escolar de los niños de tres años que se incorporan por primera vez a la escuela.

6. ¿Qué otros Principios de Actuación y Actividades se te ocurren para propiciar una adecuada integración de los niños durante el período de Adaptación?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como respuesta a los resultados de esta investigación, hemos preparado otros muchos materiales para la enseñanza con casos en coherencia con múltiples recomendaciones sobre las estrategias metodológicas más apropiadas para el desarrollo de competencias profesionales y estas iniciativas han propiciado que otros docentes, cuando menos de dos de los centros participantes en este estudio (ambos de la Universidad de Santiago de Compostela), hayan tomado iniciativas en la misma línea.

También, con la intención de propiciar una mejor preparación acorde con la necesidad detectada desde la autopercepción del propio alumnado acerca de la competencia "Planificar propuestas curriculares en forma de "programaciones didácticas" para todo un curso escolar", hemos abordado la elaboración de diversos materiales que han ido evolucionado curso a curso, con versiones mejoradas, y conforme profundizábamos en el análisis de los datos cuantitativos presentados en esta Tesis y los estudios de corte cualitativo que realizábamos en simultáneo (véase por ejemplo: Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015 b, y Fuentes Abeledo, Abal Alonso y Muñoz Carril, 2023). Veamos dos ejemplos de fragmentos de uno de los documentos preparados para la materia de "Proyectos e Innovación en el aula" en colaboración con Eduardo Fuentes, codirector de esta Tesis y que consta de treinta páginas. En el primero la profesora que, supuestamente, redacta el texto, explica el origen de la propuesta, comentando aspectos del contexto de trabajo en el centro, y algunos de sus preocupaciones y objetivos:

Cuaderno de Reflexión de Alicia como profesora en ejercicio: "Fases en el Enfoque de Proyectos"

1.Mis preocupaciones para desarrollar Proyectos en el centro.

Cuando me incorporé a este centro me chocaron varias cosas tras mi experiencia anterior en otra escuela. Citaré en este texto sólo una: mis compañeras y mi compañero de etapa trabajaban básicamente siguiendo los bloques de "fichas" de una editorial. Yo tuve también que asumir la realización de muchas fichas pues ya habían sido compradas por los padres cuando me incorporé. De todas formas, a lo largo del año desarrollé con mi alumnado algunos "proyectos". Las producciones finales derivadas de dichos proyectos, una exposición, algunos "libros" hechos por mis alumnos, las salidas con los pequeños, las visitas a mi aula y la de mi grupo a las aulas de otros compañeros para mostrar cosas que hacíamos en los proyectos, comenzaron a interesar a Patricia e Isabel, dos compañeras del equipo de Educación Infantil. Parece que también varios padres de mis alumnos comentaron con otros de los demás grupos que estaban muy contentos con

las experiencias que realizamos en los "proyectos". Como defienden Fuentes Abeledo y Abal Alonso (2013), creo que es importante para cualquier profesor de Educación Infantil desarrollar, entre otras competencias relacionadas con el diseño curricular, "planificar propuestas curriculares abiertas desde un ´enfoque de proyectos' integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado" (p. 3).

El caso es que ahora que comenzamos septiembre y que tenemos algunas reuniones de planificación del nuevo curso, Patricia e Isabel han convencido a las demás colegas y a Juan para que nos reunamos y hablemos del trabajo con proyectos en el aula. Las dos compañeras más interesadas me han dicho que nada de teoría, ¡eh!, que ya sabemos que también te gusta enrollarte un poco. Tú nos cuentas cómo haces. Cómo empiezas con el proyecto y cómo haces después habitualmente. Mejor, paso a paso".

La verdad es que me ha llevado mi tiempo ir afianzándome en desarrollar proyectos con los pequeños, muchos ensayos –con errores supinos al principio-, para ir dándome cuenta de las posibilidades y de los límites de lo que hoy denomino "enfoque de proyectos". Y uso esta expresión porque me parece que no es sólo una cuestión de metodología, de método, sino que responde a una orientación, a un enfoque de entender la escuela, los procesos educativos, la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a una filosofía. Bien es cierto que también creo que cada uno de nosotros, como profesores, vamos construyendo nuestras propias concepciones, nuestra propia "teoría" (con letra pequeña). Tenemos una forma propia de pensar sobre la educación, de actuar en el aula haciendo de una forma u otra las cosas, de sentirnos de una forma u otra en ella, de valorar las cosas que pasan. Creo que vamos construyendo una determinada "perspectiva" y un estilo peculiar de enseñar, en función de nuestras concepciones, de nuestros valores, y también de las experiencias anteriores –buenas y malas-. Ni Patricia, ni Isabel, ni yo, somos iguales, pero, seguramente nos orientamos más hacia un enfoque o modelo que otro. En mi caso, tengo preferencia por el "enfoque de proyectos" para trabajar en Educación Infantil, no que no quiere decir que no haga otras muchas cosas que no se corresponden con estar haciendo "un proyecto", pero un parte del tiempo trabajamos haciendo proyectos y una idea fundamental es que orientemos nuestro quehacer desde el "enfoque de proyectos".

Pero en la escuela en que trabajo ahora no es fácil desarrollar en la práctica esta forma de entender la enseñanza. Aunque el currículo oficial se refiere con palabras elogiosas a la realización de proyectos (dice que es coherente con la intención de desarrollar las capacidades básicas en los pequeños), la administración exige que tengamos las "programaciones" con el conjunto de unidades didácticas bien planificadas antes de comenzar el curso. Yo diría que "bien cerradas". Maribel y otros compañeros en una reunión el curso pasado han aludido a esta exigencia para no involucrarse en experiencias de realización de "proyectos" porque estos, en bastantes ocasiones, surgen en un determinado momento y no cabe tenerlo todo preparado de

antemano. El Currículo del Centro, es decir el apartado de currículo en el marco del Proyecto Educativo del Centro no se refiere a los proyectos, y eso ha sido otro elemento que no ha propiciado el curso pasado que los compañeros se animasen. Alguno hasta se ha referido a la Inspección, aduciendo que lo que no esté en la programación de septiembre no procede que se haga después. Tampoco las costumbres y tradiciones organizativas del centro favorecen trabajar en la línea de los proyectos. Cuando terminamos las clases con los pequeños la gente es remisa a reunirse para discutir cosas. Para realizar salidas también se ponen muchos problemas (riesgos de accidentes, dificultad de organización de horarios (por ejemplo, con los especialistas que vienen al aula. Algún compañero ha aludido también a que no va dedicar "ni una hora más a lo estrictamente necesario" y que "si las fichas funcionan no sé a qué viene cambiar las cosas, que luego vienen los de Primero –y los papás y mamás, ¡eh!,- y te critican porque los niños no están bien preparados en lecto-escritura".

Más adelante, y tras la petición de concreción, por parte de sus compañeras de escuela, va concretando, con ejemplos, cómo desarrollar un proyecto. Veamos algunos fragmentos extraídos del texto en el que nos referimos a la primera fase para desarrollar un proyecto en escuela de Educación Infantil.

2. Las fases para desarrollar un Proyecto en el aula de Educación Infantil.

2.1. Introducción.

He leído varios libros sobre los proyectos, y también bastantes artículos de revistas en donde otras maestras y otros maestros muestran cómo hacen en sus clases. Pero todo ello no ha tomado sentido realmente para mí hasta que he ido experimentando con mis propios alumnos. La propuesta que expongo no quiere ser un protocolo a seguir, sino un borrador siempre abierto a mejorar que hoy en día me sirve como guía general para, cuando surge la posibilidad de hacer un proyecto, guiar a grandes rasgos una posible trayectoria general. Para mí es como tener un mapa general pero luego, en la práctica, ir tomando los caminos que sobre la marcha parezcan interesantes para el aprendizaje de mi alumnado y, por cierto, el mío propio también respondiendo las concepciones, principios de actuación y valores que defiendo. En la actualidad, distingo tres grandes fases:

I.INICIO Y PLANIFICACIÓN.

II.REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE DESARROLLO DEL PROYECTO.

USC COMPOSTELA

III.COMUNICACIÓN, REFLEXIÓN, CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN.

2.2. LA FASE DE INICIO Y PLANIFICACIÓN.

2.2.1. Ejemplos y tipología de Ejes de Proyectos.

En esta fase lo que podemos denominar "Inicio" del Proyecto se corresponde con el proceso que conduce a elegir un eje o tópico sobre el que trabajar. Puede surgir de muy diferentes maneras. Lo importante es que poco a poco los niños vayan percibiendo colectivamente el interés de abordarlo. Habitualmente son circunstancias de la vida de los niños, pero también hechos, acontecimientos inesperados, sorprendentes. A veces problemas que percibimos en el entorno. En muchos casos las ideas iniciales procedían de los pequeños, en alguna otra el eje fue decidido por el conjunto de profesores de un ciclo, una etapa, todo el centro… En fin, son muchas las fuentes posibles que hacen emerger un interés colectivo por investigar, por realizar algo, por construir, por producir… Hay que estar atentos al transcurrir de la vida, captar aquello que puede dar pie a muchos otros descubrimientos y aprendizajes. Voy a poner algún ejemplo y después intentar teorizar un poquito reflexionando en torno a dos preguntas: ¿quién decide el proyecto?; ¿qué criterios de selección puede ser interesante tener en cuenta?; ¿cómo llevar a cabo este proceso inicial?

- *Una mañana, en mi clase con niños de cuatro años, Emilio y Sara estuvieron jugando en la zona de la huerta, en el patio. Después de observar los movimientos de unos caracoles en una pared, se pusieron de acuerdo para introducir varios en una caja de zapatos y enseñárselos a los demás. En la asamblea de la tarde, ante la sorpresa de sus compañeros, dijeron que habían hecho un gran descubrimiento. Sobre una mesa colocaron en el centro la caja misteriosa, cerrada, y preguntaron a los demás qué creían que habría dentro. Los niños iban dando respuestas. Emilio y Sara sirviéndose de la estrategia de un juego de adivinanzas que solíamos usar, aportando pistas y respondiendo a las preguntas que hacían los compañeros, fueron dando pistas hasta que Luisiño acertó. Entonces se abrió la caja y todos se abalanzaron para ver los caracoles. El juego inicial y algunas otras cuestiones que fueron surgiendo en el grupo, también con mi intervención fue despertando cada vez en mayor medida la curiosidad por saber más cosas de lo que ya conocían sobre los caracoles. No hubo duda de que el siguiente proyecto sería "Los caracoles".*

- *En el mismo grupo de niños de 4 años un día la mamá de uno de ellos se acercó por la mañana a traer a su hijo Rubén acompañado de su sobrinito, un bebé rollizo y despierto que se llamaba Iván. De Iván ya nos había hablado mucho su primo Rubén en las dos últimas asambleas pues no paraba de sorprenderle que tuviese la piel muy oscura. Varios y niñas, cuando se acercaron a la escuela se abalanzaron sobre el cochecito del niño para observar a aquel niño a quien Rubén llamaba cariñosamente, "el negrito", y de quien su compañero contaba cosas muy llamativas. Llegó un momento en que todo el grupo estaba agolpado*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

alrededor del cochecito con el niño. La madre de Rubén, muy amable, se avino a entrar en clase con el pequeño y todos lo observaron con suma atención y cuidado. Fueron surgiendo muchas preguntas, muchas observaciones y comparaciones. Estaba claro que el siguiente proyecto sería sobre "Los bebés".

- *Un lunes, dos niños de mi grupo de cinco años trajeron a clase unas piezas de cerámica que habían comprado en un taller artesano en una aldea cercana y contaron también cómo el dueño les había permitido jugar con barro e intentar modelar una pieza. Los niños mostraron algunas fotografías y todos decidimos que teníamos que hacer una visita al taller. Así surgió un proyecto en torno a "la cerámica", con varias actividades ligadas al trabajo con arcilla, entre ellas una visita al Museo de la villa para conocer piezas de cerámica de diversas épocas.*

El apoyo para el desarrollo de la competencia de planificación, citada anteriormente, se realiza también desde otras materias en cuyo diseño y desarrollo hemos colaborado y/o intervenido con responsabilidades docentes. No olvidemos, como ya hemos manifestado en páginas anteriores que, en la dimensión institucional, en relación con la subdimensión "Planificar proyectos", se ha identificado que cerca de la mitad de los encuestados se declaran "poco" –o incluso "nada" competentes- para afrontar tareas que implican una planificación curricular colegiada. Es por ello que, por ejemplo, en la materia de "Organización y gestión del centro escolar" del Grado de Educación Infantil, también hemos diseñado y experimentado materiales curriculares centrándonos en el trabajo colectivo a realizar sobre el Proyecto de Centro en un extenso documento de sesenta y tres páginas, con diversas versiones en los últimos años, conforme analizábamos los datos más en profundidad y perfilábamos mejor las conclusiones. Por ejemplo, en la última versión reducida (Fuentes Abeledo, Abal Alonso y Muñoz Carril, 2023), nos hacemos eco de los cambios en las "programaciones docentes" que implica la puesta en marcha de la LOMLOE:

PROXECTO DE CENTRO

LOMLOE, e procura de coherencia institucional

O Proxecto de Centro pode ser un medio para dinamiza-la vida das escolas, para comprometer ós diferentes axentes da comunidade educativa a participar activamente no deseño, desenvolvemento e avaliación do mesmo, e facer propostas que permitan ofrecer

un ensino contextualizado atendendo ás características do alumnado, ás oportunidades e limitacións do entorno concreto e coherente con valores que permitan educar a un cidadá democrático, crítico e comprometido cunha ética cosmopolita nestes tempos difíciles no contexto dunha crise multisistémica, que ten consecuencias de moi diversa índole.

- **PROCESO DE TOMA DE DECISIÓNS QUE PERMITE AO CENTRO ESTABLECER, A PARTIR DA ANÁLISE DO CONTEXTO, ACORDOS SOBRE PRINCIPIOS E VALORES, OBXECTIVOS, ESTRUTURA ORGANIZATIVA, CONVIVENCIA E ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA QUE PERMITAN ASEGURAR A COHERENCIA DA SÚA ACCIÓN EDUCATIVA, NUNHA DINÁMICA PERMANENTE DE MELLORA.**
- **PLÁSMASE, HABITUALMENTE, EN VARIOS DOCUMENTOS DO CENTRO.**
  - **OBRIGATORIOS, POR NORMATIVA.**
  - **POR INICIATIVA PROPIA.**

Que documentos deben incorporar, na actualidade, os Proxectos de Centro das organizacións escolares en España?

Para responder a esta pregunta, debemos fixarnos, en primeira instancia, na recentemente aprobada e publicada LOMLOE (decembro de 2020) que fai referencia a varios documentos que cabe considerar incluídos na idea de Proxecto de Centro que defendemos.

Por exemplo, na LOMLOE, establécense os valores como compoñente relevante do que nesta nova lei se denomina "Proxecto Educativo de Centro".

El documento incluye también casos, extraídos de la realidad cercana, para desarrollar competencias de planificación, no solo centradas en "programaciones didácticas", sino también sobre otros diferentes procesos y servicios de un centro escolar. Veamos un ejemplo:

A realidade dos centros é moi complexa e convén desenvolver, como xa comentamos, un pensamento sistémico para comprender e actuar o máis axeitadamente posible.

Un problema xurdido na xestión dunha determinada área pode afectar a outras áreas e dimensións da escola. O xornal "La Voz de Galicia" informa no número do 31 de Marzo de 2021 (p. Local 6) dun problema en relación co comedor escolar do CEIP de Abegondo (A Coruña) pero a lectura do mesmo permite facerse

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

consciente da ligazón con outras áreas e dimensións e reflexionar sobre o posible impacto no conxunto da organización. Reproducimos a noticia:

> *"Las aguas del comedor escolar del CEIP San Marcos de Abegondo continúan revueltas. Si en febrero algunos padres elevaban al Valedor sus críticas al menú del comedor escolar, que respaldaron con un centenar de firmas, al estimar que les recortaban platos a los niños en la comida, el último capítulo es el cese de cuatro cuidadores voluntarios, ocurrido la semana pasada.*
>
> *La decisión se ha tomado por unanimidad por parte del Consejo Escolar, pero los afectados consideran que se debe a una represalia por elevar sus voces para que acometieran mejoras en el servicio, que no fueron atendidas, e indican que esta decisión vino precedida de una limitación de funciones. Los cuatro recibieron como única explicación una carta en las que se les indica que prescinden de sus servicios y se cita un artículo sobre el protocolo de actuación con este tipo de personal, pero no se explica qué han incumplido.*
>
> *Antes de este cese, se había producido otra baja, la de la supervisora del comedor. Su renuncia llevó a ocho cuidadoras a publicar un escrito en la web del CEIP respaldando su gestión. En él, hacen hincapié en que las medidas de protección contra el* COVID *se cumplen y defienden la cantidad y calidad de los menús escolares que se sirven.*
>
> *Desde la Consellería de Educación se indicó ayer respecto al cese de los cuidadores que ´foi unha decisión aprobada polo Consello Escolar. En todo caso, o servizo está garantido´. Por su parte, el Concello, que cuenta con una representante en este órgano, indica que se refrendó una decisión impulsada desde el colegio".*

Cabe recordar que, en la dimensión "institucional", se han obtenido medias bajas (con una puntuación de 2,58) referidas a "Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa" y "Colaborar con otros profesionales externos a la escuela".

Por otra parte, el trabajo sobre las emociones, en todos los intervinientes en los procesos formativos, es otro de los aspectos a los que creemos cabe prestar más atención, y que ha emergido con fuerza como una necesidad, dado el malestar reinante que se ha puesto de manifiesto, fundamentalmente, a partir del impacto de la pandemia COVID-19 y, por tanto, posterior a la recogida de datos de nuestra investigación que, en este sentido,

como hemos visto, no planteaba preocupaciones generalizadas al respecto puesto que el ítem más directamente relacionado con esta cuestión ("Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional"), alcanzaba una puntuación media de 3,22. El ejemplo del caso que acabamos de incorporar en el párrafo anterior es un ejemplo de conflicto que genera malestar y que, a su vez, se deriva probablemente de tensiones diversas y a las que procede hacer frente, también desde el ámbito de las emociones.

Por otra parte, detectada la necesidad de coordinación entre los formadores universitarios, sobre la que han insistido una buena parte del alumnado participante en esta investigación, y de avanzar en propuestas de trabajo más interdisciplinares y colaborativas que, a su vez, tuviesen incidencia en nuestros estudiantes y en centros colaboradores para el desarrollo de las experiencias innovadoras, en el marco del Grupo de Investigación *Mestura* al que pertenecemos, hemos desarrollado proyectos que han incidido justamente en el desarrollo emocional, con participación de profesorado de varias materias del Grado de Maestro/a en Educación Infantil de los dos centros de la Universidad de Santiago de Compostela implicados en esta investigación, del alumnado de las mismas y profesorado en ejercicio de Educación Infantil que ha dado ya lugar a algunas publicaciones (véase por ejemplo: Muñoz Carril, Álvarez de Sotomayor, Souto Seijo y Abal Alonso, 2023).

La iniciativa se articuló en torno a un Proyecto de Aprendizaje-Servicio reconocido y apoyado oficialmente por la Universidad de Santiago de Compostela denominado "Desarrollo de la educación emocional en la infancia a través de la creación de cuentos interactivos y audiovisuales", con implicación, como hemos señalado, de varios profesores de varias materias (entre ellos la autora de esta Tesis y sus codirectores, participando la primera en el desarrollo de la tercera de las materias citadas en la Tabla que presentamos a continuación, y en el conjunto de actividades y tareas realizadas por todo el Grupo de Investigación y Docencia *Mestura* de la USC).

La experiencia se realizó durante el curso académico 2021-2022, después de haber sido concedido el apoyo para su realización al participar con éxito en la VI Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa en Aprendizaje-Servicio (ApS). La necesidad de aumentar la colaboración entre el profesorado para el desarrollo del programa formativo, tal y como demanda el propio alumnado en la investigación que hemos realizado, y la necesidad de un mayor acercamiento de los formadores a la realidad de las escuelas de Educación Infantil y de sus necesidades, tal y como se recoge en las conclusiones de esta

USC DE COMPOSTELA

investigación, así como de propiciar la cooperación entre la institución universitaria y los centros escolares, han sido tenidas muy en cuenta a la hora de tomar decisiones.

A continuación, se presenta una Tabla que sintetiza aspectos sustanciales del Proyecto citado, en relación con las Fases del mismo y las materias implicadas de los dos centros de la USC, también participantes en esta investigación.

Tabla 6.1

Fases del proyecto de Aprendizaje-Servicio y materias que participaron

Fases del proyecto de Aprendizaje-Servicio Alumnado de la materia **"Organización y gestión del centro escolar"** de la Facultad de Ciencias da Educación Número de participantes: 87	**Fase 1.-** Consistió en el análisis y comprensión de la complejidad de la escuela en su dimensión organizacional y contextual para entender las relaciones que se desarrollan desde los centros y los procesos de trabajo en equipo entre el profesorado. En esta fase se trata de ahondar en diferentes estilos de enseñanza marcados por las concepciones y emociones de los docentes, así como en las variables que entran en juego en la puesta en marcha de acciones innovadoras. Las reflexiones sobre estos aspectos conceptuales se facilitaron al alumnado que participó en las siguientes fases.
Alumnado de la materia **"Procesos de mejora y uso de las TIC"** (Facultad de Formación del Profesorado y Facultad de Ciencias de la Educación) Número de participantes: 146	**Fase 2.-** Supuso el diseño y elaboración de los cuentos interactivos y vídeo-cuentos. Esta fase implicó aspectos como establecer contacto con el centro para identificar las necesidades sobre posibles contenidos específicos a trabajar en el aula de infantil, así como la creación de los materiales didácticos necesarios. Asimismo, los docentes explicaron el uso de diversas herramientas tecnológicas y audiovisuales, así como algunas estrategias de creación narrativa, mostrando ejemplos de diferentes cuentos interactivos con los que trabajar las competencias socioemocionales.
Alumnado de la materia **"Observación y Análisis: Sujetos y Procesos Educativos"** (Facultad de Formación del Profesorado y Facultad de Ciencias de la Educación) Número de participantes: 166	**Fase 3.-** Implicó la creación colaborativa entre el alumnado de una escala de observación que permitiese al profesorado del centro colaborador identificar el tipo de conocimientos, comportamientos, actitudes y reacciones generadas por los niños y niñas a partir del trabajo realizado con los cuentos interactivos y audiovisuales elaborados.
Fase 4.- Tras el desarrollo de las fases anteriores se procedió a la entrega de una selección de los mejores cuentos digitales al centro colaborador para quien se realizó el servicio: el CEIP Concepción Arenal de A Coruña.	

Fuente: Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las consecuencias de la pandemia han afectado también a los más pequeños, además de al propio profesorado, y a la sociedad en general, y el profesorado ha de prepararse para trabajar en circunstancias de malestar emocional (Crescenza, Fiorucci, Rossiello, y Stillo, 2019), aspecto que ya ha sido destacado por diversos especialistas (véase por ejemplo: Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A., 2008, Pertegal-Felices, Mª L., Castejón-Costa, J. L., y Martínez, Mª A. 2011; Day y Gu, 2015; Fernández-Berrocal, 2021, Marcelo y Vaillant, 2021).

Nuestra intención, en el marco del desarrollo de un profesor reflexivo, quiere incidir en la esfera emocional, en la línea de lo defendido, por ejemplo, por Korthagen (2014) y Korthagen y Nuitten (2018) procurando desarrollar la madurez personal y profesional y, por tanto, una adecuada gestión de las emociones, de todos los agentes participantes en los procesos formativos (alumnado, formadores y familias, tanto del contexto universitario como en el ámbito de las escuelas, involucrando también a otros miembros de la comunidad del contexto de la escuela), trabajando no sólo sobre aspectos cognitivos y racionales. Ya hemos insistido en destacar que, respecto a la dimensión "institucional", las medias más bajas obtenidas se refieren a las competencias: "Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa" y "Colaborar con otros profesionales externos a la escuela", por lo que desde los primeros análisis de los datos, hemos ido incidiendo en los últimos años, en la medida de nuestras posibilidades y en el contexto en donde hemos tenido cierto eco y posibilidad de aportaciones, en introducir elementos que permitan trabajarlas más convenientemente, tal y como hemos querido mostrar en los ejemplos que hemos expuesto.

Como hemos intentado reflejar en párrafos anteriores, consideramos que la enseñanza con casos y, en su conjunto, un enfoque narrativo, posibilita mejorar la interrelación teoría-práctica en la formación del profesorado tal y como demandan los futuros docentes, abordando las diferentes dimensiones del docente, en el marco de un modelo de profesor reflexivo de enfoque humanista, incluyendo por tanto, también los aspectos más personales, más emocionales, así como sus experiencias y las concepciones construidas a lo largo de su historia tal y como defiende por ejemplo Russell (2014) quien ha concretado en una serie de principios su propuesta que conviene tener en cuenta. Este autor defiende, por ejemplo, que se trabaje la reflexión y la metacognición a lo largo de todo el programa formativo que ha de incluir, además, aprendizaje por experiencia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

además de hacerlo con textos y lecturas diversas, abordando, igualmente, los conocimientos y experiencias previas de los agentes implicados en los procesos formativos reconociendo las características únicas de cada enseñante y fomentando la colaboración, las relaciones basadas en la confianza mutua. En esta línea mostramos a continuación, otro ejemplo de documento (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015c) en cuyo diseño y experimentación hemos trabajado en los últimos años conforme detectábamos lagunas en la formación en el marco de esta Tesis Doctoral y en el que mostramos aspectos de la personalidad y experiencia (apartado A), concepciones acerca de la enseñanza en Educación Infantil (apartado B) y elementos de la práctica profesional (Apartado C) de tres docentes (Patricia, Maribel y Alicia), con material procedente de nuestras investigaciones sobre la realidad de la enseñanza en Educación Infantil en nuestro contexto.

Patricia.

A.1. Entre las amigas, Patricia pasa por ser una persona un tanto retraída. Como dice María: "hasta le cuesta pedir un favor, y a veces se corta si tiene que hablar, sobre todo ante personas a las que no conoce o en algunas situaciones de actuación pública. Se le nota que no lo pasa bien en bastantes situaciones sociales: mantiene la mirada baja o huidiza ante el interlocutor, habla en voz baja o muy baja, se retuerce las manos de forma nerviosa. Sus movimientos son poco sueltos y no mantiene con convicción sus opiniones o, simplemente, se mantiene en silencio o incluso manifiesta ante los demás acuerdos, cuando en su interior está en desacuerdo. Tampoco nos cuenta mucho de sus sentimientos y ante un conflicto, tiende a ignorarlo o batirse en retirada a la primera de cambio, prefiere ceder". Sus amigos y amigas saben que ante un problema, ante una situación de tensión, prefiere acomodarse, renunciando a sus necesidades e intereses. Prefiere dejar a un lado su punto de vista para evitar conflictos con los demás.

B.1. Patricia ha decidido estudiar el Grado de Infantil. Dice que le gustan los niños pequeños y cree que le agradará trabajar con ellos porque no tendrá grandes problemas para "llevar la clase", cosa que no sucedería con niños más mayores que se mostrarían más desafiantes e indisciplinados. Cree también que, como maestra, logrará apoyar el desarrollo personal de los alumnos, que los va a comprender muy bien desde su posición de "pequeños", de tener que ceder ante las imposiciones de los adultos que no paran de mandar y ordenar. Piensa que con los niños pequeños es más fácil relacionarse, que son más puros, menos manipuladores que los mayores. Por otra parte, cuando se ha decidido a estudiar este Grado, también pensó que no tendría que arriesgarse demasiado: la Facultad está en su misma ciudad, cerca de casa, en un contexto conocido. Ha sido una alumna estudiosa en Bachillerato y aunque no ha

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

obtenido notas brillantes, tampoco en la Selectividad, sí ha tenido opción de elegir entre varias carreras.

C.1. Patricia entiende que lo más importante es que los niños se encuentren tranquilos y a gusto en clase, que no tengan miedo ni temor a la maestra, que no se sientan amenazados ni obligados a hacer cosas continuamente porque se lo ordene un adulto que manda y amenaza. Con un ambiente así, relajado, de confianza, los niños responderán con afecto y cariño a su maestra e irán haciendo actividades sencillas, con muchos momentos de juego y de tareas espontáneas que vayan respondiendo a las necesidades e intereses de los pequeños. Como dice Patricia: ¡Ya tendrán otros cursos para sufrir presiones, tensiones y requerimientos de logros académicos diversos! Patricia piensa que hoy en día se presiona mucho sobre los niños pequeños para que aprendan precozmente muchas cosas. Ella entiende que hay que dejarlos un poco más a su aire, de lo contrario sufren ansiedad y competencia malsana, algo que ha de evitarse a toda costa. Defiende la importancia de trabajar sobre las emociones, eliminando las negativas en las dinámicas de aula, y también suprimir la obsesión por los resultados que ella denomina "académicos" y por la preparación para los cursos superiores en cuestiones de lecto-escritura y matemáticas que, entiende, no deben colonizar el tiempo de clase. Piensa que es importante tener un contacto amable con las familias para conocer mejor a los pequeños, sus problemas, sus debilidades, sus miedos, sus preocupaciones, pero sin que los padres y madres se inmiscuyan demasiado en las cosas del colegio, por lo que no conviene darles demasiadas confianzas. Como dice Patricia: "Cada uno en su papel y en su espacio: ellos en casa y la maestra en la escuela, nada de meterse en las actividades del grupo de clase".

Maribel.

A.2. Los padres de Maribel siempre dijeron de su hija que "era una niña de mucho carácter, con mucha energía para hacer convencer a los demás para conseguir sus objetivos". De adolescente ya manifestaba una forma de ser un tanto impositiva y con escasa paciencia si los otros no se plegaban a sus deseos. Cuando participa en alguna reunión suele expresarse en voz alta, con movimientos y gestos fuertes, incluso algunos los perciben como amenazantes; cuando hay diferencia de opiniones, y sobre todo se empieza a caldear el ambiente, usa expresiones duras ("Mira, no te tolero que…"), acompañándose de gestos y expresiones que hasta algunos perciben como agresivos, interrumpiendo a los demás. Algunos le han criticado que, en bastantes ocasiones, monopoliza el debate. Además, suele ser impositiva, parece que siempre está mandando a quienes están a su alrededor: "Vamos por aquí…", "venga cambiemos de lugar…"; "ahora tenemos que…". Una amiga apunta. "¡Y, por ejemplo, es ella quien inicia la acción de cambiar de pub sin observar la reacción de los demás, simplemente, quiere que se le siga!".

En opinión de muchos de sus amigos y amigas Maribel tiene que conseguir lo que quiere. Julia comenta: "No es fácil contradecirla pues se enerva y llega incluso a desacreditar, despreciar o humillar a quien se le opone, o incluso a quien tiene una

opinión diferente. Parece que siempre está ´al ataque´ para ganar una guerra, incluso en cosas nimias". Más que impulsada por la idea de compartir, algunas amigas la critican pues entienden que, en el fondo, su manera de relacionarse está muy contaminada por el objetivo de obtener un beneficio personal (¿cuánto voy a sacar de esto?). Algunos piensan que a Maribel le resulta difícil reconocer los derechos de los demás, y también reconocer sus errores, aunque está siempre alerta para identificar y hacer públicos los supuestos errores de sus interlocutores. De todas formas, reconocen su energía para desarrollar trabajos, sus múltiples iniciativas en torno a actividades diversas.

B.2 Maribel ha decidido estudiar el Grado de Maestra en Educación Infantil, algo que tenía pensado desde hace tiempo. Dice que está preparada para gobernar la clase, dirigir a un grupo de veinte o veinticinco niños que no rechistarán y se motivarán mucho ante las cosas buenas, organizadas y bien preparadas que les va a planificar. Piensa que va a sentir gran satisfacción al sentir cómo un grupo numeroso de pequeños va a disfrutar con todo lo que ella les va a organizar, que, además, será, sin duda, lo mejor para su futuro, trabajando con orden. ¡Que la sociedad necesita gente ordenada, con buen dominio de los conocimientos fundamentales!, exclama Maribel. Conocimientos que están perfectamente identificados, y que es preciso trabajarlos desde la Educación Infantil. Por otra parte, los padres de Maribel son labradores y a ella convertirse en profesora le va a suponer un plus de reconocimiento y prestigio social. Piensa también que es una "carrera fácil" y que, aunque no ha obtenido buenas notas en Selectividad, y su expediente académico no es muy brillante, no tendrá problemas para el acceso ni tampoco para la acreditación final.

C.2. Para Maribel hay conocimientos y habilidades básicas a los que hay que prestar la máxima atención ya desde Educación Infantil –sin perder en tiempo en cosas accesorias- y trabajarlos de una manera bien pautada, con una programación exhaustiva, con un ambiente de clase ordenado y tranquilo, con presentaciones motivadoras de las actividades planteadas por la profesora, con una progresión lógica y sistemática, con un ritmo continuado y al que todos y todas han de ir adaptándose para no quedarse atrás, con un trabajo individual bien controlado. Entre esos conocimientos y habilidades, destacan los relacionados con el ámbito de la lecto-escritura y las matemáticas que, piensa, requieren una enseñanza muy estructurada, bien dirigida y muy controlada individualmente. Por otra parte, Maribel entiende que no hay que ofrecer demasiadas "confianzas" a los niños, que es conveniente mantener una cierta distancia para poder controlarlos y que no se desmanden, para poder imponerse en cualquier situación y que no se generen situaciones peligrosas, incluso caóticas, que sin duda pueden producirse por el escaso autocontrol de los pequeños. Las familias, piensa Maribel, cuanto menos se inmiscuyan en la vida del centro y del aula mejor porque sólo van a lo suyo, a lograr que sus pequeños destaquen, sin preocuparse del grupo y a presionar sobre la maestra para ciertas cosas en beneficio exclusivo de sus retoños.

USC SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alicia.

A.3. Cuando Alicia era una adolescente, sus amigas le confiaban sus secretos. Entre otras cosas, pensaban que se podía confiar en ella y que respetaba sus emociones, aunque no dudaba en expresar lo que pensaba o sentía, pero de forma relajada, franca, sin ofender. Como decía Mercedes: "Alicia te hacía sentir que comprendía tus palabras y tus sentimientos, con sus gestos, su postura, sus palabras o sus silencios. No es que te diese la razón, ¡eh!, porque ella también expresaba lo que pensaba o sus propios sentimientos, pero notabas que te respetaba y te decía lo que realmente estaba dentro de su cabeza y dentro de su corazón. Ni se consideraba por encima de ti ni por debajo, y reconocía que no siempre acertaba en sus decisiones y no enjuiciaba ni etiquetaba a la primera de cambio, aunque sí realizaba observaciones".

Sus amigos y amigas actuales reconocen que, si surge un conflicto, no va de "guerrera", a imponerse como sea, aún a costa de manipular a los demás, sino que entra en negociación y controla las emociones negativas. En más de una ocasión ha logrado "quitar hierro al asunto" relajando la tensión, incluso con humor, manteniéndose relajada, pero con contacto visual con los demás. Su manera de "estar", no está exenta de firmeza, sirviéndose de un lenguaje sin ambigüedades, directo, pero manteniéndose abierta a la colaboración, desde la perspectiva de que es bueno que "todos ganen" Es realmente difícil que pierda la calma. Ella manifiesta abiertamente su opinión sobre las cosas, y también cómo se siente, considerando cómo están los demás, con actitud flexible y abierta, pero además no sólo usa expresiones de "yo, yo…", sino también se expresa en no pocas ocasiones en plural ("nosotros…"), e interroga sobre los deseos, preocupaciones y alternativas de los demás.

B.3. Alicia ha decidido estudiar el Grado de Educación Infantil porque le parece una profesión en la que puede aportar al buen desarrollo y progreso de los niños con los que trabaje y, en definitiva, a la mejora de la sociedad, de una sociedad que ha de transformarse en más justa, más pacífica, más solidaria. Piensa que la educación tiene mucha relevancia para la mejora de la sociedad, para formar personas con notable sentido cívico. Alicia ha obtenido una media elevada entre Bachillerato y Selectividad. Algunas personas le han aconsejado elegir otra carrera, pero ella está convencida que la docencia es una profesión interesante, estimulante, y de gran importancia tanto para ayudar al desarrollo de otros seres humanos como al progreso social.

C.3. Alicia se imagina en el aula enfrascada con los niños en actividades de trabajo en equipo colaborativo. Concibe el trabajo de maestra como creativo y flexible. Un trabajo que le permitirá sentirse viva, emocionarse y apasionarse compartiendo con los niños sus ideas y permitiendo que exploren las suyas propias y busquen respuesta a sus preguntas, y solución a los problemas que se planteen, apostando por la indagación, la investigación y la experimentación a través de trabajos de orientación colaborativa. Ella piensa que los pequeños aprenderán en profundidad aquello que realmente quieren aprender, cuando quieran solucionar un problema o responder a una pregunta, y perciban que el no saber es un obstáculo. Alicia se percibe actuando como guía de

proyectos de trabajo con pleno sentido para los niños que se implican en la búsqueda de información que ellos necesitan para responder a sus preguntas, en la construcción de cosas que han pensado, en la investigación en torno a cuestiones que les interesen y apasionen, siguiendo sus intereses, a su propio ritmo. Para ello el aula, y el centro en su conjunto, han de constituirse en un entorno muy rico y estimulante y, además, el entorno ha de percibirse como un espacio para explorar, para investigar. La familia es una aliada para ayudar a crecer a los pequeños, incluso participando en el desarrollo de los proyectos de trabajo, colaborando en las salidas o en diversas actividades en el aula.

Con todo lo que hemos expuesto hasta ahora, esperamos que hayamos manifestado con cierta claridad, nuestro posicionamiento acerca de algunas de los cambios que estimamos más relevantes introducir en la formación inicial en nuestro contexto, ligados a elementos que hemos ido destacando de los datos de nuestro estudio. La última reforma de la formación inicial que se ha desarrollado en España, creemos que no ha socavado ciertos supuestos acerca de la organización y estructura de la formación, así como sobre la metodología a desarrollar en las aulas universitarias y la colaboración con los centros de prácticas, entre otros elementos. Cabe plantearse un buen número de preguntas sobre lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y en qué marco y estructura desarrollamos nuestras prácticas. Russell (2014), plantea una serie de preguntas que cabe que nos formulemos todos los que nos dedicamos a la formación de docentes:

- "¿Estamos preparados para repensar la estructura de la formación inicial, de manera de reducir la brecha que los nuevos profesores perciben entre teoría y práctica?
- ¿Estamos preparados para repensar la relación entre la práctica y los cursos que enseñamos?, ¿Estamos preparados para repensar la naturaleza del aprendizaje desde la experiencia, para comprender la potencial contribución de la phronesis al aprendizaje profesional?
- ¿Estamos preparados para repensar nuestras acciones en los programas y cursos de formación docente, si nuestras reflexiones indican que hay potencial para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje en la formación docente?"

(Russell, 2014, p. 237)

Los planteamientos acerca de la relación teoría-práctica, tal y como los sustenta la mayoría del alumnado que se ha pronunciado sobre esta relevante cuestión, ya los hemos expuesto. Pero ¿qué concepciones mantienen los formadores? Es más, ¿están

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

explícitamente expuestos en los currículos de formación inicial y adecuadamente fundamentados, y guardan coherencia con el diseño curricular específico, la organización y estructura adoptadas y las prácticas que se desarrollan?

Como ha declarado Russell (2014):

> "Los formadores de formadores tienen ideas igualmente firmes e improductivas acerca de los vínculos entre teoría y práctica, o entre escuela y universidad. Quizás sin la intención de hacerlo, muchos formadores de profesores parecen seguir la postura tradicional de que la teoría es algo que debe enseñarse primero y que la práctica viene después. Esta visión tradicional está profundamente arraigada tanto en la epistemología de la universidad como en la organización curricular de la escuela" (p. 237)

Creemos que es preciso prestar más atención a cómo se aprende de la experiencia para la mejora de la formación del profesorado y, más en concreto, para favorecer el desarrollo de sus competencias profesionales. Como apunta el mismo Russell (2014):

> "Tanto en los contextos de escuela como de formación docente, las perspectivas de investigación sobre cambio conceptual y aprendizaje autodirigido tienen enormes implicancias en la manera en la que enseñamos. Extender estas perspectivas hacia la estructura de los elementos de la práctica y nuestros supuestos acerca de ella podría proveer una ayuda invaluable en el proceso de mejoramiento conjunto tanto de la escuela como de la formación docente" (p. 237).

Por último, estimamos que procede prestar mucha más atención a conceptos como "ecologías de aprendizaje" (véase por ejemplo: González Sanmamed, Muñoz Carril y Santos Caamaño, 2019; González Sanmamed, Sangrá, Souto Seijo y Estévez, 2018; González Sanmamed, Souto Seijo, González Díaz y Estévez, 2019) pues, cabe reconocer, como plantean Marcelo y Vaillant (2021) que "los procesos de aprendizaje informal, de aprendizaje por la experiencia, de autoformación son una realidad desde hace décadas simplemente que hoy cobran nueva vigencia por la oportunidad que estamos preparados para repensar nuestras acciones en los programas y cursos que ofrece el ciberespacio. En ese sentido hay que entender a la formación como un fenómeno mucho más complejo que una serie de cursos presenciales. Incorporar el aprendizaje informal a las prácticas de formación y otorgarle reconocimiento supone un cambio de cultura de trabajo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

profesional. Implica también apostar por un modelo de formación comprometido con la auto regulación y la autonomía del docente" (p. 63-64).

Apostemos por superar el divorcio entre la teoría y la práctica al que tanto se refieren los futuros docentes, y sigamos investigando, con diferentes enfoques metodológicos, sobre cómo se aprende y cómo mejorar los aprendizajes docentes, qué competencias profesionales se desarrollan, e introduzcamos cambios en los programas formativos coherentes con los principios que defendamos, y evaluemos resultados y procesos.

En lo que se refiere a enfoques reflexivos cabe recoger las conclusiones de un estudio reciente de Verdugo y Muñoz (2022) que coincide con otros en los que hemos participado (véase por ejemplo: Fuentes Abeledo, Abal Alonso y Muñoz Carril, 2017a, b y c) , y en el que destacan, sobre la práctica reflexiva, que es necesario "elaborar un corpus de conocimiento más acabado y recurrente sobre la temática" y que "no hay un escenario crítico al respecto, la producción científica anual no da cuenta de la real importancia que posee el componente reflexivo para la formación del profesorado", destacando la necesidad de "fomentar programas que permitan reforzar la capacidad reflexiva de los futuros docentes, a través de cursos o acciones formativas que los potencien, además, los períodos de práctica profesional de los futuros docentes deben poseer un fuerte componente crítico-reflexivo, que debe estar reforzado positivamente por la acción tutorial que ejerzan los tutores profesionales de los establecimientos educacionales donde los estudiantes realizan sus prácticas, así como de los tutores académicos de la universidad que contribuyen a que el futuro docente mire su práctica, la analice y pueda modificar los aspectos más débiles de esta" (p. 179).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE FUTURO

Es necesario seguir investigando en el estudio de las competencias profesionales de los futuros docentes que adquieren como resultado de la formación inicial, tanto desde su propia percepción, como en relación con su desarrollo efectivo, y también contrastando perspectivas de los diferentes agentes intervinientes en los procesos formativos, ya sea desde enfoques cuantitativos, como cualitativos y mixtos.

Es preciso captar también la progresión en los aprendizajes, realizando estudios en los que se recojan datos en diferentes cursos, y prestando atención a los factores y agentes influyentes en los mismos, atendiendo a diferentes contextos, propuestas curriculares y prácticas formativas en la universidad y en los centros de prácticas.

En realidad, nuestra propuesta inicial de investigación atendía a estas pretensiones y, como hemos apuntado ya, incluso con ejemplos, hemos realizado estudios de caso, con enfoque cualitativo, que nos han permitido recoger datos de enorme interés en relación con los objetivos de la investigación, y varios han sido ya presentados en publicaciones, algunas de las cuales hemos citado en páginas anteriores, y también presentado apuntes en esta misma Tesis sobre aspectos particulares, aunque muy parcialmente. Igualmente, hemos recogido datos de los dos centros de formación de la Universidad de Santiago participantes en nuestro estudio de dos cursos posteriores al que hemos seleccionado para presentar esta investigación pero que, a fecha de hoy, todavía no han podido ser analizados convenientemente.

Todo este volumen de informaciones y datos, responden al amplio objetivo de investigación que hemos asumido en el seno del Grupo de Investigación *Mestura* en el que me integro y que conlleva, en simultáneo, e inspirados en procesos de investigación-acción, ir incorporando paulatinamente cambios para la mejora de la formación, en los contextos en que podemos disfrutar de cierto margen de intervención para un más adecuado desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes de los que nos ocupamos, así como difundir los resultados en jornadas, congresos, talleres, seminarios y en diversas actividades, tanto en el seno de las instituciones participantes como en foros abiertos, al igual que en publicaciones en forma de artículos, capítulos de libros, actas de congresos y otras modalidades de difusión de la investigación, varias de las cuales, insistimos, han sido citadas a lo largo de las páginas anteriores. Hemos de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

subrayar que el instrumento que diseñamos para la recogida de datos, el cuestionario, ha sido utilizado, y sigue siéndolo, en actividades formativas, sobre todo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, por ejemplo, en sesiones de trabajo en torno a la experiencia de Prácticum para propiciar la reflexión sobre el desarrollo de las competencias recogidas en el mismo y la forma de incidir en aprendizajes que lo favorezcan. Una de las líneas de trabajo que estimamos necesario potenciar, pivota alrededor de la construcción de comunidades de indagación en la que participe el profesorado universitario, el profesorado de escuelas -sobre todo el profesorado que participa en los programas de Prácticum-, el propio alumnado que se forma en las Facultades y asesores de formación de las Administraciones, como ya habían apuntado hace tiempo Fuentes Abeledo y González Sanmamed (1994) y se ejemplifica, más recientemente, para el caso de la Educación Infantil, en el proyecto de Mérida Serrano, González Alfaya, Olivares García, Rodríguez Carrillo y Muñoz Moya (2020) quienes apuestan por la investigación-acción colaborativa, concluyendo que "los procesos de investigación-acción colaborativos favorecen los procesos de reflexión en y sobre la práctica, disponiendo de un tiempo de sosiego semanal para dialogar profesionalmente y para confrontar la práctica y la teoría" (p. 30).

Por tanto, en el futuro inmediato, en primer lugar, continuaremos analizando los datos, tanto cuantitativos como cualitativos con los que ya contamos, y seguiremos interviniendo en los foros en que se nos permita, tanto en las Facultades participantes en esta investigación, como en muchos otros, para seguir aportando conclusiones y debatir sobre las mismas, contrastando con otros trabajos y otras perspectivas tanto de investigación, como de modelo de profesor y de formación. Y, por supuesto, cabe mejorar el instrumento de recogida de datos usado, por ejemplo, recogiendo, con más amplitud y precisión, aspectos relacionados con el desarrollo de las competencias socioemocionales y aquellas otras relacionadas con el dominio en el ámbito del uso de las tecnologías. También comprometerse, en mayor grado, con estudios de orientación cualitativa, y con desarrollos más enfocados a la investigación-acción con implicación de los diferentes agentes intervinientes en los procesos de la formación inicial imbricándolos también con dinámicas de formación en ejercicio de los profesionales, tanto de la universidad como de los centros de prácticas apoyando iniciativas de innovación. En este sentido, nos hemos comprometido en la organización, en el marco del Grupo de Investigación *Mestura* al que pertenecemos, de "Forinnova" (I Simposio de Formación

e Innovación Educativa) celebrado recientemente -el 27 de Octubre de 2022-) en el que se han abordado varias temáticas, entre ellas del ámbito de la Educación Infantil y que dio lugar a una primera publicación en la que hemos presentado resultados de esta Tesis (Fuentes Abeledo, Abal Alonso, N., Muñoz Carril, Platas Ferreiro y Poncet Souto, 2023), y también con la organización en el otoño de 2023 de "Forinnova Lite", un nuevo foro para la presentación de experiencias de innovación y desarrollo de talleres.

Los intentos recientes en nuestro país de cambio en los planes de estudio de formación de maestros, de momento paralizados y a la espera de las decisiones de un nuevo parlamento y de un nuevo gobierno debieran, en todo caso, tener muy en cuenta los estudios que se vienen realizando para establecer las propuestas más adecuadas, con tiempo suficiente para el debate abierto y sereno sobre aquello que procede cambiar para mejorar. Este contexto, no hace más que alimentar nuestro deseo de hacer públicos los datos con que ya contamos para que las decisiones que se adopten, tanto a nivel nacional, y general, como más específicamente en los centros participantes en los estudios, sean tenidas en cuenta, como también de seguir comprometiéndonos en la apasionante tarea de formar docentes, e investigar sobre las características de dicha formación, con el permanente afán de mejorar la calidad de la misma bajo los principios que hemos ido exponiendo a lo largo de esta Tesis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2014). Leemos, escribimos o qué hacemos. *Cuadernos de Pedagogía*, 443, 50-53.

Abad, M. y Cabezuelo, F. (2010). *El protagonismo de la comunicación interpersonal en la relación alumno-profesor en el nuevo escenario del EEES.* VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas titulaciones y cambio universitario. Universidad de Alicante. Recuperado de http://hdl.handle.net/10045/19881.

Abal Alonso, N. (2013a). El prácticum en el ciclo 0-3 de Educación Infantil: reflexiones, vivencias y sensaciones de una futura maestra. En P.C. Muñoz Carril; M. Raposo-Rivas; M. González Sanmamed; M.E. Martínez-Figueira; M.A. Zabalza-Cerdeiriña; A. Pérez-Abellás (Coords.), *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 289-303). Santiago de Compostela: Andavira.

Abal Alonso, N. (2013b). Reflexiones sobre mi primera experiencia de prácticas como futura maestra en el ciclo 0-3 de educación infantil: Preocupaciones, dilemas y propuestas de actuación. En B.D. Silva; L.S. Almeida; A. Barca; M. Peralbo; A. Franco y R. Moginho (Coords.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3181-3196). Braga: CIED-Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação.

Abal Alonso, N. (2013c). *El desarrollo de competencias en la formación inicial de maestros: Dificultades para aprender a planificar actividades en el ciclo 0-3 de educación infantil*. En B.D. Silva; L.S. Almeida; A. Barca; M. Peralbo; A. Franco y R. Moginho (Coords.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3181-3196). Braga: CIED-Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação.

Abal Alonso, N. y Fuentes Abeledo, E. (2017). Planificar con coherencia en el Prácticum de formación inicial de docentes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Vol. Extr., No. 06 DOI: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2575

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Abal Alonso, N. Fuentes Abeledo, E.J. y Muñoz Carril, P.C. (2015a). Concepciones y construcción de una perspectiva ideal para el trabajo docente en educación infantil. En M. Raposo Rivas, P.C. Muñoz Carril, M.A. Zabalza Cerdeiriña, M.E. Martínez Figueira y A. Pérez Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015* (pp. 339-351). Santiago de Compostela: Andavira.

Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E.J. y Muñoz Carril, P.C.(2015b). *Formación inicial y desarrollo de competencias de futuros maestros de Educación Infantil en la dimensión personal*. Comunicación presentada al XVII Congreso Internacional de Galicia y Norte Portugal de Formación para o traballo. A formación, a orientación e o emprego no recoñecemento avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais. Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Emprego e Formaçao Profissional, Xunta de Galicia y Universidad de Porto. Santiago de Compostela (18,19 y 20 de noviembre).

Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E.J. y Muñoz Carril, P.C. (2015c). Ideal docente y planificación real: un estudio de caso en formación inicial. En *Revista de Estudios e Investigacións en Psicología e Educación*, Vol. Extraordinario, 6, 141-145.

Abal Alonso, N; Fuentes Abeledo, E.J., y Muñoz Carril, P.C. (2015d). *De los proyectos de trabajo soñados a la realidad del aula en Educación Infantil.* En REIPE. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., No. 6. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.349

Abal Alonso, N; Fuentes Abeledo, E.J., y Muñoz Carril, P.C. (2015e). Ideal docente y planificación real: un estudio de caso en formación inicial En REIPE, Vol. Extr., No. 6. Vol. Extr., No. 6. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.348

Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E.J. y Muñoz Carril, P.C. (2015f). De la perspectiva ideal a la realidad del aula en las prácticas de futuros docentes de educación infantil. En M. Raposo-Rivas; P.C. Muñoz Carril; M.A. Zabalza-Cerdeiriña; M.E. Martínez-Figueira; A. Pérez-Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas.* Poio 2015 (pp. 353-369). Santiago de Compostela: Andavira.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Abal Alonso, N, Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P.C. (2017a). Modelos de profesor y Prácticum: deseos y realidades. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M.A. Barberá, O. Canet y M.A. Zabalza (Coords.), *Recursos para un prácticum de calidad*. Poio 2017 (pp. 291-303). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Abal Alonso, N; Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P.C. (2017b). Desarrollo de competencias y función del supervisor universitario en los procesos de Prácticum. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M.A. Barberá, O. Canet y M.A. Zabalza (Coords.), *Recursos para un prácticum de calidad. Poio 2017* (pp. 291-303) (pp. 279-290). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Abal Alonso, N; Fuentes Abeledo, E.J., y Muñoz Carril, P.C. (2019a). Competencia profesional de futuros docentes, tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación Educativa*, 29, 125-139. https://doi.org/10.15304/ie.29.6269

Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E.J. y Muñoz Carril, P.C. (2019b). Comprender la organización y formación inicial de maestros: luces y sombras. En Marín Marín, J.A., Gómez García, G., Ramos Navas-Parejo, M. y Campos Soto, M.N. (Eds.), Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación (pp. 126-139). Madrid: Dykinson.

Abelleira, A. y Abelleira, I. (2017). *Os fíos de Infantil. InnovArte Educación Infantil.* Vigo: Galaxia.

Abelleira, A. y Abelleira, I. (2019). *O latexo dunha aula infantil. Eloxio do cotián.* Vigo: Galaxia.

Abril, G. (2020). Hablan los profesores. En Suplemento de El País Semanal, (16 de agosto de 2020), 2290, 20-31.

AGAEVE (2011). *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía.* Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2009). *Guía para la Evaluación de Competencias en el Prácticum de los Estudios de Maestro/a.* Barcelona: Agéncia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alsina, A. y Batllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Prácticum desde el modelo realista. *Investigación en la escuela*, 85, 5-17.

Alston, P. (2019). Declaraciones recogidas en El País (8-2-2020), p.26 (reportaje de María Sosa Troya: El relator de la ONU critica el sistema de protección social: está roto.

Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise

Álvarez Álvarez, C. (*2013*). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación.* Madrid: La Muralla.

ANECA (2003). *Programa de convergencia europea. El crédito europeo.* Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

ANECA (2005). *Libro Blanco de los Títulos de Maestro.* Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

ANECA (2008). PROYECTO REFLEX. Informes graduados. Titulados universitarios y mercado laboral. Recuperado de https://observatorio.um.es/observatorio/observatorio.contenidos. ver_fichero.do?codigo=60.

Angulo Rasco, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. En Gimeno, J. (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.

Apple, M. (2013). *Can education change society?* Nueva York: Routledge.

Apple, M. (2014). *Sobre o activismo académico: saber, poder e educación.* Lectio Doctoralis. A Coruña: Universidade de A Coruña.

AQU (2014). *Universitat i treball a Catalunya, 2014. Estudi de la inserció laboral de la población titulada de les universitats catalanes.* Barcelona: AQU.

Arregui, I. (2020). Qué evaluar. En Barandiaran A. (Coord.) *La evaluación en educación infantil* (pp. 69-122). Barcelona: Graó.

Arrillaga, A. y Martínez López, M. (2020). *El debate europeo sobre la calidad de la educación infantil*. Madrid: MEC.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Auby, J-B. (2001). Globalización y descentralización. En *Revista de Administración Pública*, 56, pp. 7-21.

Ball, S. (2003). The teacher´s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 18 (2), 215-228.

Baráibar, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en Educación Infantil.* Madrid: Los Libros de la Catarata/CIDE-MEC.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*, 41.

Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 193-224.

Bauman, Z. (2013). *La vida líquida.* Barcelona: Austral.

Bauman, Z. y Leoncini, Th. (2018). *La generación líquida: Transformaciones en la 3.0.* Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós.

Bejarano, J. (2010). El currículum de la Educación Infantil. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 399-409). Madrid: Morata.

Bélair, L. (2001). La formation a la complexité du métier d´enseignant. En L. Paquay, M. Altet, Ph. Perrenoud, y E. Charlier (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles competences ? (pp. 63-7).* Bruselas: De Boeck Université.

Benejam, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa.* Barcelona: Laia.

Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Barcelona: Octaedro.

Berger, P. y Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bericat, E. (2003). Fragmentos de la realidad social posmoderna. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 102, 9-46.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Besalú, X., Falgás, M., De la Creu, J. y Romero, A. (Eds.) (2007). *Mestres del siglo XXI.* Gerona: CCG Edicións.

Borghi, B. (2010). *Educar en el 0-3. La práctica educativa en los nidi d' infancia.* Barcelona: Graó.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens Pratique*. París: Editions de Minuit.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignatns: analyses sociologiques anglaises et américaines. 1.La fascination des professions. *Revue française de pédagogie,* 94, pp. 73-92.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignatns: les limites d´un mythe. *Revue française de pédagogie,* 105, pp. 83-119.

Brown, B. (2010). *Desaprender la discriminación en Educación Infantil.* Madrid: Morata.

Buehl, M. M. y Beck, J. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En H. Fives y G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66 – 84). Reino Unido: Routledge.

Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás Bravo y F. Hernández Pina. *Métodos de investigación en Psicopedagogía,* pp. 120-157. Madrid: McGraw-Hill.

Bunk, G.P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1, 8-14.

Cabello, D., Ruiz-Aranda, R., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. En *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455

Cabrera, N., Portillo, M.C. y Prades, A. (2016). Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores. En Cano, E. y Fernández, M. (eds.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.

Camps, V. (2000a). *¿Qué hay que enseñar a los hijos?* Barcelona: Nuevas Ediciones de bolsillo S.L.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Camps, V. (2000b). *Los valores de la educación.* Madrid: Anaya.

Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo.* Barcelona: Arpa

Camus, A. (1994). *El primer hombre.* Barcelona: Tusquets.

Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution.* Nueva York: Peter Lang.

Cano, E. (2008). «La evaluación por competencias en la educación superior». Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12(3) Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/ rev123COL1.pdf.

Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.

Caride, J.A. y Meira, P.A. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano.* Barcelona: Ariel.

Carr, D. (2004). Rival conception of practice in education on teaching. En J. Dunne y P. Hogan (Eds.). *Education in practice. Upholding the integrity of teaching and learning.* Oxford: Blackwell.

Carr, N. (2010). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Carr, N. (2014). *Atrapados. Como las máquinas se apoderan de nuestras vidas.* Madrid: Taurus.

Cassany, D. (2013). *En línea: leer y escribir en la red.* Barcelona: Anagrama

Castells, M. (1998). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura.* Vol. I, II y III. Madrid: Alianza Editorial.

Cavallé, M. (2005). *La Filosofía, maestra de vida.* Madrid: Punto de Lectura S.L.

Chireac, S.M., Serrat, E. y Huguet, A. (2011). Transferencia en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio con alumnado rumano en un contexto bilingüe. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 267-289.

Cisneros-Cohernour, E, García-Cabrero, B., Luna, E. y Marín Uribe, R. (Coords.) (2012). *Evaluación de competencias docentes en la Educación Superior.* México D.F.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Civarolo, (2020). De Malaguzzi y Reggio Emilia no se vuelve siendo el mismo. En *RELAdEI*, 9(2),49-55.

Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock, (Ed.), *La investigación en la enseñanza, III Profesores y alumnos* (pp. 444-531). Madrid: Paidós-MEC.

Clark, S. y Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 47*(1), 32-47. doi:10.1080/1359866X.2018.1497772

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Comisión Europea (2019). *Education and Training. Monitor 2019*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de https://bit.ly/2oXVisG

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: SM/UNESCO.

Consejo de la Unión Europea (2014). Conclusiones del Consejo de 20 de mayo de 2014 sobre la formación efectiva de los docentes. 2014 / C 183/05. Recuperado de https://bit.ly/2p3D35b

Correa, E. (2013). La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿realidad o utopía? En C. Ruiz, A. Navío, M. Fandos y P. Olmos (Coord.). *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y perspectiva. Actas del VI Congreso Internacional de Formación para el trabajo* (pp. 27-36). Madrid: Tornapunta Ediciones.

Cortina, A. (1995). *Ética de la sociedad civil.* Madrid: Alaud.

Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia.* Barcelona: Paidós.

Couso, D. (2005). La comunidad de aprendizaje profesional. Una propuesta socioconstructivista de desarrollo profesional del profesorado de ciencias naturales. En G. Andrés Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.) (pp. 81-100). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M.C., y Stillo, L. (2021). Education and the Pandemic: Distance Learning and the School-Family Relationship. *Research in*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Education and Learning Innovation Archives, 26, 73-85. https://doi.org/10.7203/realia.26.18078

Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos.* Madrid: Morata.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil.* Barcelona: Graó.

Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la formación de la conciencia*. Madrid: Debate.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre.* Barcelona: Destino.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.

Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom.* SF Jossey Bass.

Darling-Hammond, L. y cols. (2007). Image of teaching. Cultivating a moral profession. En D. Hasen, M.E. Driscoll y R.A. Arcilla, *A life in Classrooms. PH. Jackson and the practice of education* (pp. 16-35). Nueva York: Teachers College Press.

Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa.* Madrid: Narcea.

Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standars and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education,* 21, 563-577.

Day, C., y Guy, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tempos difíciles*. Madrid: Narcea.

Day, Ch. (2005). Formar docentes. *Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar.* Madrid: Narcea.

Day, Ch. (2017). *Teachers´ world and work.* Londres: Routledge.

Day, Ch. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa.* Madrid: Narcea.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Day, Ch. y Gu, Q. (2010). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Madrid: Narcea.

De Ketele, J.M. (1990). Lutter contre l´insignifiance… ou la question du «quoi évaluer»? *Bulletin de l´ADMEE,* 90.3, 2-6.

De Perretti, (1989). Projet éducationnel moderne et formation des enseignants. *Enjeux. Revue de didactique du français.* 17, 13-34.

De Vicente, M. A. y Manera, J. (2005). El análisis factorial y por componentes principales. En J.P Lévy Mangin, y J. Varela, *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, pp. 327-360. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Decreto Ley nº 241 de 30 de agosto de 2001 del Ministerio de Educación Portugués de perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Dede, C. (2007). *Transforming Education for the21 st Century.* Cambridge: Harvard Education Press.

Del Rincón, B., González Geraldo, J.L. (2010). La voz de los estudiantes en el EEES: valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 59-85.

Desmurget, M. (2020). *La fábrica de los cretinos. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos.* Barcelona: Península.

Díez Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo.* Barcelona: Octaedro.

Díez Navarro, C. (1998). El oficio del maestro es aprender. En *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 58-61.

Díez Navarro, C. (2002). *El piso de debajo de la escuela.* Barcelona: Graó.

Díez Navarro, C. (2008). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil.* Barcelona: Graó.

Díez Navarro, M.C. (2013). *10 ideas clave. La educación Infantil.* Barcelona: Graó.

Dodge, D., Colker, L.J. y Heroman, C. (2004). *El Currículo Creativo para Educación Preescolar.* Washington DC: Teaching Strategies, Inc.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Doménech, F.J. (2009). *Elogio de la educación lenta.* Barcelona: Graó.

Doménech, F.J. (2019). La educación lenta. En *Cuadernos de Pedagogía*, 419, 59-62.

Domingo Segovia, J., Gallego J., García Aróstegui, I. y Rodríguez Fuentes, A. (2010). La competencia comunicativa en alumnos de la especialidad de Lengua Extranjera de Magisterio de la Universidad de Granada. *Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 139-160.

Domínguez, G. (1993). El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro: un reto para la organización del centro. *Revista de Educación*, 300, 63-101.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En W.R. Houston, A. Haberman y J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-24). New York: MacMillan.

EACEA, Agencia ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural (2010). EURYCIDE, Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales. Madrid: MEC, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. En http://www.rinace.net (Consultado el 24 de Junio de 2013).

Echevarrieta, B. (1982). *Estadística aplicada a las ciencias humanas*. Barcelona: Daimon.

Egido, I. (2010). Panorama europeo de educación infantil. In C. Sanchidrián & J. Ruiz Berrio. (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 395-414). Barcelona: Editorial Graó, Colección Biblioteca de Infantil.

Escudero, J. M. (1994a). El desarrollo del curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario. *Revista de Educación*, 304, 113-145.

Escudero, J.M. (1994b). Prólogo: ¿Vamos hacia una reconversión de los centros y la función docente? En J.M. Escudero y M.T. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente* (pp. 7-34)? Madrid: Ediciones Pedagógicas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. J.M. Escudero y A. Luis Gómez (Edit.) (pp. 21-51), *La formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro.

Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, *30*(2), 109-128. Recuperado de https://bit.ly/30Pnqvi.

Estefanía, J. (2003). *Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI.* Madrid: Suma de Letras, S.L.

Esteve, J.M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria.* Barcelona: Octaedro.

Esteve, O. y Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional docente. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Coord.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-17). Barcelona: Octaedro.

Faria, L. (2008). *Motivação para a Competência.* Porto: Livpsic.

Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, *61*, 12-19. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structrual and conceptual alternatives. En W.R. Houston, M. Haberman y J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: MacMillan.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record,* 103 (6), 1013-1055.

Felber, Ch. (2012). *La economía del bien común.* Barcelona: Deusto.

Fernández-Berrocal, P. (2021). *Inteligencia emocional. Aprender a gestionar las emociones.* Madrid: PRISA NOTICIAS y EMSE EDAPP.S.L.

Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2018). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda.* Madrid: Akal.

Fernández Pérez, M.D. y Lebrero, M.P. (2015). *Investigación sobre Educación Infantil. La calidad en opinión de su profesorado.* Madrid: Síntesis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ferradás, L. (2013). Educación Infantil (0-3) en Galicia: Situación y desafíos. *Revista Galega de Educación*, 56, 12-17.

Ferreira Martins, A.C., Martins Filho, A.J. y Ferreira, F.I. (2015). "Professoras de bebés": algumas dimensoes da construçao identitaria". En F.I. Ferreira y C.I. Dos Anjos (Org.), Educaçao da Infância. Formaçao, Identidades Desenvolvemento profissional (pp. 87-110). Santo Tirso: De Facto Editores-Edufal.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique. Pairs: Dunod.*

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Barcelona: Paidós.

Feu, J., Besalú, X. y Palaudàrias, J.M. (Coords.) (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada actual y crítica.* Madrid: Morata.

Fiedrich, S. et al. (2018). *La sociedad del rendimiento. Cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas.* Iruñea-Pamplona: Katakrak Liburuak.

Fink, D. y Stoll, L. (1998). Educational change: Easier said tan done. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational Change* (pp. 297-321). Dordrecht: Kluwer.

Flores, A. (2016). Teacher education curriculum. En J. Loughran y M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 187-230). Dordrecht: Springer.

Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What´s in it for schools?* Londres: Routledge Falmer.

Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos curriculares para a Educaçao da Infância.* Porto: Porto Editora.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison.* Harmondsworth (Inglaterra): Penguin.

Freire, H. (2013). *¿Hiperactividad y déficit de atención?* Barcelona: RBA.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.

Friedman, S., y Amadeo, J. (2002). The child-care environment: Conceptualizations, assesments and issues. En S. Friedman y T. W. Wachs (Eds.), *Measuring*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

environment across the life span (pp. 127-166). Washington: American Psychological Association

Fuentes Abeledo, E.J. (1996). *Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: un estudio de caso.* Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Fuentes Abeledo, E.J. (1998). *O ensino en Educación Infantil: perspectivas do profesorado.* Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Fuentes Abeledo, E.J. (2002). La investigación-acción y el desarrollo profesional del profesorado. *Padres y Maestros*, 271, 33-37.

Fuentes Abeledo, E.J. (2004). Buenas Prácticas y buenos profesores: ejemplos para la reflexión. *Padres y Maestros*, 284, 35-39.

Fuentes Abeledo, E.J. (2009a). Formación de maestros y Prácticum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. En M. Raposo, E. Martínez et al. (Coord.), *El Prácticum más allá del empleo* (pp. 103-124). Santiago: Servicio Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Fuentes Abeledo, E.J. (2009b). *Formar al profesorado desde un enfoque por competencias.* Documento de trabajo policopiado. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana.

Fuentes Abeledo, E. (2011a). *Documento Marco para o desenvolvemento do Prácticum das titulacións de mestre*. Comisión de Prácticum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.

Fuentes Abeledo, E. (2011b). *Guia de actividades do Prácticum I da titulación de Mestre em Educación Infantil*. Comisión de Prácticum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.

Fuentes Abeledo, E. (2011c). Diferentes perspectivas para a análise do profesor e da súa formación. *Documento policopiado.* Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela.

Fuentes Abeledo, E. J. (2011d). *Corona y Carmen: dos perspectivas de trabajo diferentes en Educación Infantil*. Documento policopiado. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fuentes Abeledo, E.J. y Abal Alonso, N. (2015a). *Cuaderno de Reflexión de Alicia: Concepciones, prácticas y propuesta para el período de Adaptación en la Escuela Infantil*. Documento policopiado. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Fuentes Abeledo, E.J. y Abal Alonso, N. (2015b). *Enfoque de proyectos en el aula de Educación Infantil: fases y estrategias desde la perspectiva del profesorado.* Documento policopiado. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Fuentes Abeledo, E.J. y Abal Alonso, N. (2015c). *Estilos de comunicación, motivaciones y concepciones: tres casos de futuras maestras de Educación Infantil.* Documento policopiado. Santiago de Compostela: Facultade de Ciencias da Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Fuentes Abeledo, E.J. y Abal Alonso, N. (2015d). *Cuaderno de reflexión de Alicia: Concepciones, prácticas y propuesta para el período de Adaptación en la Escuela Infantil.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la USC. Documento inédito: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Fuentes Abeledo, E.J. y Abal Alonso, N. (2016a). Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias. En M.D. Fernández Tilve y G.F. Fernández Suárez (Coords.), *La escuela de ayer, hoy y mañana. Claves y desafíos* (pp. 181-203). Madrid: Dykinson.

Fuentes Abeledo, E.J. y Abal Alonso, N. (2016b). Asesoramiento para la mejora: supuestos básicos y estrategias en un proceso de mejora docente e institucional en Conservatorios de Música. Comunicación presentada a las *Jornadas de Música* celebradas en Santiago de Compostela, 4 y 5 de marzo de 2016. En prensa.

Fuentes Abeledo, E.J. y Abal Alonso, N. (2019). *Guía de Actividades do Prácticum I da titulación de Mestre/a en Educación Infantil*. Documento policopiado. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación de la USC.

Fuentes Abeledo, E.J., Abal Alonso, N. y Muñoz Carril, P. (2017a). La reflexión como exigencia en las experiencias de Prácticum de formación inicial de docentes. En *REIPE* Vol. Extr., No. 06. DOI: Https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2588.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fuentes Abeledo, E.J., Abal Alonso, N. y Muñoz Carril, P. (2017b). Modelos de profesor y Prácticum: deseos y realidades. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M.A. Barberá, O. Canet y M.A. Zabalza (Coords.), *Recursos para un prácticum de calidad. Poio 2017* (pp. 291-303). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Fuentes Abeledo, E.J., Abal Alonso, N. y Muñoz Carril, P. (2019). Competencia profesional de futuros docentes, tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación Educativa*, 29, 125-139

Fuentes Abeledo, E.J., Abal Alonso, N. y Muñoz Carril, P.C. (2020). Perspectivas de futuros docentes de Educación Infantil y desarrollo de la colaboración en la escuela. En Cardoso, M.J., Guijarro, J.R. y Maqueda, E. (Coord.), Reinventando la docencia en el siglo XXI (pp. 160-171). Valencia: Tirant lo Blanch.

Fuentes Abeledo, E.J., Abal Alonso, N., Muñoz Carril, P., Platas Ferreiro, L. y Poncet Souto, M. (2023). Planificación e innovación: una visión desde la percepción de futuros docentes. En P.C. Muñoz Carril, Sarceda Gorgoso, C. Fuentes Abeledo, E.J., y Barreiro Cerqueiras, E.M. (Eds.), *La formación y la innovación educativa: ejes para la transformación social* (pp. 83-102). Madrid: Dykinson.

Fuentes Abeledo, E., y González Sanmamed, M. (2012). *La articulación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. Monográficos Escuela: Contar con los mejores docentes: selección y formación práctica.* Madrid: Escuela Española, 10-11.

Fuentes Abeledo, E., González Sanmamed, M. y Raposo, M. (2006). O currículo de formación inicial de profesores e o desenvolvemento de competencias docentes. *Actas do VII Colóquio sobre Questoes curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro): Globalização e (des)igualdades: os desafíos curriculares* (pp. 75-90). Braga: Centro de Investigação em Educaçao da Universidade do Minho.

Fuentes Abeledo, E., González Sanmamed, M. y Raposo, M. (2008a). Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Innovación Educativa*, 18, 45-68.

Fuentes Abeledo, E.J., González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2008b). La formación por competencias: su contribución al desarrollo integral del maestro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En C. Rosales y Mª E. González Alfaya, *Promoción de la salud en la universidad*, pp. 193-223.

Fuentes Abeledo, E.J. y Muñoz Carril, P.C. (2015). El método de estudio de casos en la enseñanza universitaria: consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales para el desarrollo de un taller. En M. Raposo-Rivas; P.C. Muñoz Carril; M.A. Zabalza-Cerdeiriña; M.E. Martínez-Figueira; A. Pérez-Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. *Poio 2015* (pp. 41-56). Santiago de Compostela: Andavira.

Fuentes Abeledo, E.J., Muñoz Carril, P., Veiga Río, E., Abal Alonso, N. (2013). Dificultades y condiciones para el cambio y la mejora del Prácticum en las titulaciones de maestro. En P.C. Muñoz Carril; M. Raposo-Rivas; M. González Sanmamed; M.E. Martínez Figueira; M.A. Zabalza Cerdeiriña y A. Pérez Abellás (Coords.), *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 747-766). Santiago de Compostela: Andavira.

Fuentes-Guerra, M., García, M., Llorent, V. y Olivares, M. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 395-409. Doi: https://doi.org/10.4995/redu.2012.6115.

Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio.* Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela"*? Morón (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P.

Fuster, J. (2012). Entrevista de D. Francisco López Rupérez al profesor D. Joaquín Fuster**.** *Participación Educativa*. 1, 1-3. Recuperado de http://ntic.educacion.es/cee/revista/n1/entrevista_joaquin_fuster.html

Gaitán, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 12-16.

García Sampedro, M.J. (2013). *Evaluar la integración de las competencias en la universidad.* Bilbao: Mensajero.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

García Sastre, A. (2020). Declaraciones recogidas en El País (25-3-2020, p. 20) en entrevista de Nuño Domínguez.

Gauthier, C. (2006). *Por uma toeria da Pedagogía: pesquisas contemporáneas sobre o saber docente.* Ijuí: Unijuí.

Geli, A.M. y Pèlach, I. (coord.) (2006). *Aproximació a les competencies en els nous títuls de mestre.* Gerona: Publicaciones de la Universidad de Gerona.

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana.* Madrid: S.M.

Gil Navas, A. (2018). *Educando a la generación 3.0 La Educación Infantil en el siglo XXI.* Madrid: Santillana.

Gimeno Sacristán, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En F. Imbernón (Coord.). La formación permanente del profesorado en los países de la CEE (pp. 53-92). Barcelona: Horsori.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención.* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años.* Madrid: Morata.

Gomá, J. (2019). *Dignidad.* Barcelona: Galaxia Gutemberg.

González González, T. (2003). Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros. En M.T. González (Coord.) Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos (pp. 57-73). Madrid: Pearson-Prentice Hall

González González, T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M.T. González (Coord.) Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos (pp. 25-40). Madrid: Pearson-Prentice Hall.

González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional.* Barcelona: PPU.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (1994). *Las Prácticas Escolares en la Formación del Profesorado. Análisis y Propuestas.* Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación de Lugo.

González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (2010). *El aprendizaje en el prácticum: oportunidades para una formación profesionalizadora*. Comunicación presentada al VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 4-6 de noviembre.

González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

González Sanmamed, M., Muñoz Carril, P.C. y Santos Caamaño, F.J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. British *Journal of Educational Technology*, 1 - 17. doi: doi:10.1111/bjet.12805

González Sanmamed, M., Sangrá, A. y Souto, A. Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 11-38.

González Sanmamed, M., Souto Seijo, A., González Díaz, I y Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo informal: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de Educación Infantil. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 68, 71-83.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. y Wagenaar, R. (2006) (Eds.), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final-Fase II.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Grañeras, M. (Coord.) (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.* Ministerio de Educación. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14012/19/0.

Grieshaber, S. y Cannella, G.S. (2005). De la identidad a las identidades: cómo aumentar las posibilidades en la educación temprana En S. Grieshaber y G.S. Cannela (Coords.), *Las identidades en la educación temprana* (pp. 15-43). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Grossman, P. (1990). *The Making of Teacher. Teacher knowledge and Teacher Education.* Chicago: Teacher College Press.

Grossman, J.H. (1991). Improving the quality of college teaching. *Performance and Instruction*, 30(3), 24-27.

Grossman, P., Schoenfels, A. y Lee, C. (2005). Teaching Subject Matter. En L. Darling-Hammond y Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world (pp. 201-231).* San Francisco: Jossey Bass.

Gusdorf, G. (1977). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.

Habermas, J. (1983). Modernity: an incomplete proyect. En H. Foster (ed.) *The Antiaesthetic; Essays on PostModern Culture.* Washington: Port Townsend.

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio.* Barcelona: Herder.

Hansen, A. (2021). *Insta-Bran. Cómo nos afecta la dependencia digital en la salud y en la felicidad.* Barcelona: RBA.

Harari, Y.N. (2020). *21 lecciones para el siglo XXI.* Barcelona: Penguin Random House.

Hargreaves, A. (1994). Restructuring, restructuring: postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9 (1), 47-65.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional.* Madrid: Morata

Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). *Teachers´professional lives: Aspirations and actualities.* Londres: Falmer Press.

Hohmann, M. y Weikart, D.P. (1997). *Educar a criança.* Lisboa: Fundaçao Calouste Gulbenkian.

Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud.* Barcelona: RBA.

Honoré, C. (2010). *Bajo presión. Cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente.* Barcelona: RBA.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Hoyuelos, A. (2013). Prólogo. Cada uno crece solo si es soñado. En V. Vechi, *Arte y creatividad en Reggio Emilio. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil* (pp. 8-31). Madrid: Morata.

Huguet, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 283-301.

Ibarra, J. (2012). Integración lingüística del alumnado inmigrado. *Textos*, 61, 9-21.

Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2015). Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior. Cádiz: EVALfor – Grupo de Investigación. ISBN: 978-84-608-4485-3. Doi: http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686

Innerarity, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja.* Barcelona: Galaxia Gutemberg.

INTEF. Instituto Nacional De Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2013). *Marco Común de Competencia Digital del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.

Jakku-Sihvonen, R. y Niemi, H. (2014).El Plan Bolonia y su aplicación a la formación del profesorado. En Jakku-Sihvonen, R. y Niemi, H. (Edit.), *Aprender en Finlandia. La apuesta por el profesor investigador* (pp. 37-51). Madrid: MEC-Kaleida Forma S.L.

Jiménez, L. y Sánchez, J. (2008). Competencias profesionales del Alumnado de Magisterio Reflexiones sobre su Valoración en el Marco de la Valoración Inicial. Universidad de Sevilla (Ed.). *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* (pp. 1-28). Sevilla: Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre Aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educaçao da Infância*, 77, 11-17.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Khorthagen, F.A., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teacher and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.

Kirk, G. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education, 2* (2), 155-169.

Klopotek, F. (2018). On time run. Siempre en ruta, sin llegar nunca, recorriendo las zonas de la optimización de sí mismo. En A. Fiedrich, et al., *La sociedad del rendimiento. Cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas* (pp. 97-122). Iruñea-Pamplona: Katakrak Liburuak.

Korthagen, F.A. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education.* Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. En C. Craig y L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (pp. 73-90). EmeraldGroup Publishing Limited.

Korthagen, F. y Nuijten, E. E. (2018). Core reflection: Nurturing the human potential in students and teachers. En J. Miller, K. Nigh, Marni J. Binder, B. Novak y S. Crowell (Eds.), *International handbook of holistic education* (pp. 84-95). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315112398

Kroeff, V. N. (2012). Letramento e práticas leitoras na Educaçao Infantil. En C. M. Martins Farias, (Org) (pp. 101-109). Porto Alegre: Carta Editora.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants.* Paris: PUF.

Lasley, T. y Payne, M. (1991). Curriculum models in teacher education: The liberal arts and professional studies. *Teacher and Teacher Education, 7*(2), 211-219.

Lather, P. (1991). *Getting Smart:Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern.* Londres : Routledge.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública.* Barcelona: Paidós.

Laval, C. y Dardot, (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Barcelona: Gedisa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels.* Paris: Éditions d´Organisation.

Le Fevre, D. (2014). Barriers to implementing pedagogical change : The rôle of teachers perceptions of risk. *Teacher and Teacher Education,* 38, 56-64.

León, M. (2020). La infancia confinada. *El País* (8/8/2020), 10.

Lera, R.M.J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:baff65c2-b55f-45c4-84d8-cc55b86754fe/re34314-pdf.pdf

Lessenich, S. (2019). *La sociedad de la externalización.* Barcelona: Herder.

Leví-Orta, G. y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en algunos grados de las universidades españolas. *Revista de Educación,* 362, 623-658

Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S. y Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. Journal of Education for Teaching, *40*(1), 3–19. DOI: https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014

Liston, D. y Zeichner, K. (1991). *Teacher Education and the social conditions of schooling.* New York: Routledge.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers‘ profesional relations. *Teach. College Record*, 91, 509-536.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers´professional relations. *Teacher College Record, 91*(4), 509-536.

Llorens Gumbau, S. (2022). *Pensamientos autorreferenciales. Una mirada hacia el interior.* PRISANOTICIAS COLECCIONES y EMSE EDAPP, S.L.

Llorente, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra: estudio comparado. *Revista española de educación comparada*, 21, 29-58. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2013-21-6005&dsID=Documento.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lluch, L., Fernández-Ferrer, M., Pons, L. y Cano, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. Revista Qurriculum, 30, 49-64.

Lomas, C. y Ruiz, U. (2011). Competencia comunicativa y educación democrática. *Textos*, 58, 5-8.

López Gil, K.S. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 57-92.

López Luengo, M.A., Torrigo, L.M. y Vallés, C. (2015). Qué metáforas personales definen al porfesorado de Educación Infantil en formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 13(3), 37-56.

López Yáñez, J. (2014). La escuela como comunidad profesional de práctica. En I. Cantón y M. Pino (Coords.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 273-290). Madrid: Alianza Editorial

López, F. (2009). *Las emociones en la educación. Madrid: Morata.*

López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeíta, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), 455-472.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Maillard, Ch. (2018). *¿Es posible un mundo sin violencia?* Madrid: El Vaso Roto.

Maillard, Ch. (2019). *La compasión difícil.* Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Maillard, Ch. (2020). Declaraciones recogidas en suplemento Ideas nº 248 de El País (16-2-2020, p. 5) en entrevista de J. Rodríguez Marcos.

Malaguzzi, L. (1993). For an education base don relationships. En *Young Children*, 11/93, pp. 9-13.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro.*

Manheim, H.L. (1982). *Investigación Sociológica. Filosofía y Métodos.* Barcelona: CEAC.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesor para el cambio educativo.* Barcelona: PPU.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En G. Andrés Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.) (pp. 47-61). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?.* Madrid: Narcea.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio. Madrid: Narcea.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(4), 55-69. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores.* Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis.* Madrid: Alianza Editorial.

Martínez Bonafé, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la escuela*, 55, 7-27.

Martínez Celorrio, X. (2019). *Innovación y equidad educativa. El derecho a aprender como prioridad transformadora.* Barcelona: Octaedro.

Martínez Licona, J.F. (2009). Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado de formación inicial. En J. E. Marrero (2009). *El pensamiento reencontrado* (pp. 204-217). Barcelona: Octaedro.

Martínez-Serrano, M. C. (2019). Percepción de la Integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estudio de Profesores y Estudiantes de Educación Primaria. *Información tecnológica*, *30*(1), 237-246. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07642019000100237&script=sci_arttext

Martins-Cruz, M.V. (2015). *O jogo nas aulas de Educaçao Infantil: concepçoes e práticas do professorado.* Tese Doutoral. Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Martins-Tomaseto, V. (2015). *O jogo nas aulas de Educaçao Infantil: Concepçoes e Práticas do Professorado.* Tesis Doctoral inédita. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela.

Marzano, M. (2011). *Programados para triunfar. Nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada.* Barcelona: Tusquets.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry.* Harlow: Pearson Addison Wesley.

MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, pp.17158-17201. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

MEC (2006). Propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster. 21 de diciembre de 2006, Apdo. 21. Recuperado de http://firgoa.usc.es/drupal/files/directrices.pdf.

MEC (2007a). *Orden ECI/3854, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. BOE, 312, pp. 53735-53738. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf

MEC (2007b). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 89, pp. 16241-16260. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf.

Meirieu, Ph. (2010). Niño de siempre, niño de hoy. *Cuadernos de Pedagogía, 407,. 18-23*

Mellado, L., Luengo, M.R. y Montaña, J. L. (2015). Las metáforas emocionales de profesores en formación de Infantil, Primaria y Psicopedagogía. *Enseñanza & Teaching, 34*(1), 179-195.

Mellado, V., Blanco, L. y Ruiz, c. (1999). *Aprender a enseñar Ciencias Experimentales en la formación inicial del profesorado. Estudios de caso sobre la enseñanza de la energía.* Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.

Mérida Serrano, R. (2005). La convergencia europea y la formación universitaria

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mérida Serrano, R., González Alfaya, M. E., Olivares García, M. A., Rodríguez Carrillo, J. y Muñoz Moya, M. (2020). El prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(2), 17-34. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001

Merleau-Ponty, M. (2002). *Causeries 1948.* París: Editions du Seuil.

Millás, J.J. (2016). A mí, de adolescente, me prohibieron las novelas. *El País, 21.8.2016,* p. 26

Ministère d´Éducation de Québec (2001). La formation à l´enseignement professionnel. Québec : Ministerio de Educación du Gouvernement de Québec.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, pp.17158-17201. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Moar, C. (2012). *Análise de necesidades formativas do profesorado do CPR Andaina e achegas para a mellora.* Trabajo de Fin de Máster en Procesos de Formación. Documento policopiado. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Montero, L. (2019). Prólogo. En A. Gewerc y Martínez Piñeiro, E. I (Coords.), *Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión.* Madrid: Síntesis.

Montero, L., y Quaresma, J. (2008). Profesorado universitario y salud: ¿qué relaciones? En C. Rosales, y M. González Alfaya (Coord.): *Promoción de la salud en la Universidad.* Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 163-192.

Mora, J.G., Carot, J.M. y Conchado, A. (2009). *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa. Disponible en: http://ingenieria.uaslp.mx/wew2010/Egresados/Proyecto%20REFLEX/Publicaci%C3%B3n%20PROFLEX.pdf*

Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantallas.* México: Fondo de Cultura Económica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Moreno, C. (2006). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar*. Madrid: Libros de la Catarata.

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2020). *Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia.* Barcelona: Paidós.

Morine-Dershimer G. y Corrigan, S. (1997). Psychology apllied to education. California: Cambridge.

Morine-Dershimer, G. y Todd, K. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers´ Pedagogical Knowledge. En J.Gess-Newsome (Ed), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implication for Science Education* (pp. 21-50. Nueva York: Kluwer Academic Publisher.

Morrison, G.S. (2005). *Educación Infantil.* Madrid: Pearson Educación.

Mosquera, I. (2016). *Perspectivas del profesorado de Educación Infantil sobre el enfoque de proyectos y formación: un estudio de caso.* Trabajo de Fin de Máster en Máster de "Procesos de Formación". Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Mujica, F., Inostroza, C., & Orellana, N. (2018). Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2). https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007

Muñoz Carril, P.C., Abal Alonso, N. y Fuentes Abeledo, E.J. (2019 a). Competencias de futuros docentes y elaboración de proyectos para la Educación Infantil. En J.A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, y M.N. Campos Soto, (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 191-204). Madrid: Dykinson.

Muñoz Carril, P.C., Abal Alonso, N. y Fuentes Abeledo, E.J. (2019 b). Análisis de las competencias del futuro profesorado de Educación Infantil en materia de lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y de la comunicación. En J.D. Barquero, J. Rodríguez Terceño, y A. Barrientos, (2019b) (Coords.), *Diseñando la nueva docencia del siglo XXI* (pp. 229-239). Madrid: Pirámide.

Muñoz Carril, P.C., Álvarez de Sotomayor, I. Souto Seijo, A. y Abal Alonso (2023). El aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo de la educación

USC DE COMPOSTELA

emocional en la infancia a través de la creación de cuentos digitales. En P.C. Muñoz Carril, C. Sarceda Gorgoso, Fuentes Abeledo, E.J. y Barreiro Cerqueiras, E.M. (Eds.), *La formación y la innovación: ejes para la transformación social* (pp. 123-139). Madrid: Dykinson.

Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educar en positivo para un mundo en cambio.* Madrid: PPC.

Niemi, H. y Jakku-Sihvonen, R. (2014). Una formación del profesorado basada en la investigación. En Jakku-Sihvonen, R. y Niemi, H. (Edit.), *Aprender en Finlandia. La apuesta por el profesor investigador* (pp. 53-66). Madrid: MEC-Kaleida Forma S.L.

Novick, N., Cauce, A., y Grove, K. (1996). Competence self-concept. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Development, social and clinic considerations* (pp. 210-258). New York: John Wiley & Sons.

Nóvoa, A. (1995). *Os profesores e a sua formaçao.* Lisboa: Don Quixote.

Nóvoa, A. (1999a). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-106.

Nóvoa, A. (1999b). Os profesores na virada do milénio: do exceso dos discursos à pobreza das práticas. *Educaçao e Pesquisa,* vol. 25 (1), pp. 11-20.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.

Nunes, M.F.R.; Corsino, P. y Didonet, V. (2011). *Educaçao Infantil no Brasil: primeira etapa da educaçao básica.* Brasilia. Disponible en: http://unesdo.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf

Nurosis, M. (1993). *SPSS. Statistical data analysis.* New York: SPSS Inc.

O´Connell, M. (2019). *Cómo ser una máquina.* Madrid: Capitán Swing.

OCDE (2012). *Equity-quality in education. Supporting disadvantaged students.* París: OCDE Publishers.

OCDE (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:c16254e5-7f86-4aa7-9a84-cd51feb4dfa0/panorama2014web0.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Oliva, F. y Henson, K.T. (1983). Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? En J. Gimeno, y A. Pérez Gómez.: *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 356-363). Madrid: Akal.

Ortega, A. (2020). El fin del progreso. *El País* (3-2-2020, p. 9).

Ortega, R. y Fernández, V. (1997). Desarrollo, aprendizaje y currículum de Educación Infantil: el papel del juego. *Investigación en la escuela,* 33, 17-26.

Ovejero, F. (2010). *Sobrevivir al naufragio. El sentido de la política.* Barcelona: Página indómita.

Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(*15*),* 437-454. https://bit.ly/3YUPKf1

Paquay, L. (1994). Vers un référenciel des compétences professionnelles de l´enseignant. *Recherche et formation,* 16, 7-33.

Paquay, P. Y Wagner, M.C. (2005). VIII. La formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 222-264). México: Fondo de Cultura Europea.

Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods.* Londres: Sage Publications.

Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje. Educación expandida-atmósferas ubicuas.* Barcelona-UAEM.

Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(2), 399-415. Doi: 10.6018/rie.34.2.21512.

Pérez García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pérez Gómez, A. (1994). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez: Comprender y transformar la enseñanza *(p. 398-429).* Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En A. Pérez Gómez, M. Martínez, A. Tey, M.A. Escombra y M.T. González, *Profesorado y otros profesionales de la educación* (pp. 7-36). Barcelona: Octaedro.

Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? (pp. 59-102).* Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario: Homo Sapiens.

Pérez Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17 DOI: http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497

Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: des los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp. 37-63.

Pérez López, C. (2005). *Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones del análisis de datos.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2007). *Práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.*

Perrenoud, Ph. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 103-122.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pertegal-Felices, Mª L., Castejón-Costa, J. L., y Martínez, Mª A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro, *Educación Siglo XXI, 14*(2), 237-260. https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253

Pickler, E. (2000). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.

Pineau, G. (2006). Las reflexiones sobre las prácticas. El corazón de la vuelta reflexiva. *Visión Docente. Con-Ciencia, 33, 5-20.*

Pons, L., Barrios, Ch. e Iranzo, P. (2016). *Contribución de la universidad al desarrollo de competencias profesionales. Perspectiva de las primeras promociones de graduados.* En Cano E. y M. Fernández Ferrer (Eds.), *Evaluación de las competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES.* Barcelona: Octaedro ICE-UB.

Popkewitz, T.S. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente.* Barcelona: Pomares.

Postman, N. (1999). *El fin de la educación.* Barcelona: Octaedro.

Prat, R. y Doval, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. En J. P. Lévy Mangin, y J. Varela, *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 43-89). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Prendes, M.P., Castañeda, L. & Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar, 35*(18), 175-182. Doi:10.3916/C35-2010-03-11.

Putnam, R. y Borko, H. (1998). Teachers learning: Implications of New Views of Cognition. En B. Biddle et al. (Eds.). International Handbook of Teachers and Teaching (pp. 1223l-1296). Londres: Kluwer.

Quijano, R., Ocaña, M. T., & Toribio, M. del M. (2013). Grado de adquisición de componentes específicos de la competencia científica en alumnos del grado de maestro. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado, 17(3), 201–220.

Raposo Rivas, M.; Fuentes Abeledo, E. y González Sanmamed, M. (2006). Desarrollo de competencias tecnológicas en la formación inicial de maestros, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC, 5 (2), 525-537.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Redecker. C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators.* Luxemburgo: European Union. Doi: 10.2760/159770.

Ribas Mas, C. (2021). *Bienestar y vida en Educación Infantil El día a día en las escuelas infantiles de Pistoia.* Barcelona: Octaedro.

Ribas, C., Iglesias, G., Siqués, C. y Vila, I. (2006). *Materiales y actividades para las aulas de acogida.* Barcelona: Horsori.

Roblizo, M. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en tic en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. Doi: 10.12795/pixelbit.2015.i47.02.

Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rof Carballo J. (1961). *Urdimbre afectiva y enfermedad. Introducción a una medicina dialógica.* Madrid: Labor.

Rozada, J.M. (2018). *Enseñar y pensar la profesión. Autobiografía de un docente.* Oviedo: Cambalache.

Rué, J. (2018). *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación. El sentido de aprender en la escolaridad del siglo XXI.* Barcelona: Octaedro.

Ruiz, M.C. y Mérida, R. (2015). Educar para la diversidad a través de los Proyectos de Trabajo en aulas infantiles. Un estudio de caso. *Investigación en la escuela*, 86, 89-102.

Ruiz, M.C. y Mérida, R. (2015). Educar para la diversidad a través de los Proyectos de Trabajo en aulas infantiles. Un estudio de caso. *Investigación en la escuela*, 86, 89-102.

Russell, T. (2014) La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. En *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, pp. 223-238

Rychen, D.S. y Hersh Salganik, L. (2001). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rychen, D.S. y Hersh Salganik, L. (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Gottingen Hogrefe y Haber.

Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Salgueiro, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico.* Barcelona: Octaedro.

Salinas, B. (1987). *La planificación en el profesor de EGB.* Tesis Doctoral no publicada. Valencia: Universidad de Valencia.

Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher : from information transmitter to orchestrator of learning. En F. Oser et al. (Eds.), *Effective and Responsibile Teaching : The new synthesis* (pp. 35-49). New York : Jossey Bass.

Sánchez Moreno, M. (2014). La cultura institucional. En I. Cantón y M. Pino (Coords.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 291-310). Madrid: Alianza Editorial

Sancho Gil, J. (2014). Fundamental e irrelevante: Las paradojas de la formación inicial del profesorado. En Flores, M.A. y Coutinho, C. (Org.), *Formaçao e trabalho docente: Tendências de Desafios Atuais* (pp. 17-34). Santo Tirso: De Facto Editores.

Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Debate.

Sandel, M. (2026). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?.* Barcelona: Penguin Random House.

Sangrá, A., González-Sanmamed, M. y Guitert, M. (2013). Learning Ecologies: Informal professional development opportunities for teachers. Proceedings of the IEEE, 1/201. doi: 10.1109/CICEM.2013.6820171.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales.* Madrid: Paidós/MEC.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Scriven, M. (1988a). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education,* 1, 319-334.

Scriven, M. (1988b). Evaluating teachers as professionals: The duties-based approach. En S.J. Stanley y W. Popham (Eds.). *Teacher evaluation: Six prescriptions for success* (pp. 110-142). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sebastián, V.H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, *11*(1), 23-34. https://doi.org/10.33539/phai.v11i1.226

Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development.* Washington DC: National Academy Press.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research,* 15 (2), 1-22.

Shulman, L. (1992), Renewing the Pedagogy of Teacher Education: Te Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. Ponencia presentada al *Simposio sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores.*

Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes.* Barcelona: Paidós

Silva-Peña, I. Y Paz Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución social del torniquete. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 94 (33.3), 195-212.

Snyder, K.J. y Anderson, R.H. (1980). Leadership in teacher education: a systems approach. *Journal of Teacher Education, 30(2), 2-9.*

Spodek, B. (Org.) (2002). *Manual de Investigaçao en Educaçao de Infância.* Lisboa: Fundaçao Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. y Saracho, Olivia N. (1998). *Ensinando crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ARTMED.

Stiglitz, J. (2018). *El malestar en la globalización.* Madrid: Taurus.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Strati, A. (2007). Sensible knowledge and practice-based learning. *Management Learning,* 38(1), 61-77.

Tamayo, J.A., Nuviala, A., Hernández, S., y Copado, I. (2011). Autoevaluación de la adquisición de competencias profesionales en los maestros. *Enseñanza & Teaching, 29*(2), 45-64.

Tardif, J. (2006). *L´évaluation des compétences. Documenter le parcours de dévelopment.* Montréal: Chelière Éducation.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Teberosky, A. (2001). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

Tejada, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía,* 158, 17-26.

Tejada, J. y Pozos, K.V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22 (1), 25-51.

Thomson, P., Gunter, H. (2006). From "consulting pupils" to "pupils as researchs", a situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32(6), 839-856.

Tonda, P. y Medina, A. (2013). La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa. *Enseñanza*, 31(2), 167-188.

Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Investigación en la escuela*, 33, 5-16.

Torres, X. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas.* Madrid: Morata.

Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación.* Barcelona: Laertes.

Trueba Marcano, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia.* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Turkle, S. (2027). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital.* Barcelona: Ático de los libros.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Universidad de Santiago de Compostela (USC) (2009). *Memoria para la verificación del Título de Grado de Maestro/a de Educación Infantil*. Santiago de Compostela. Documento policopiado.

Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente.* Madrid: Narcea.

Van Manen, V. (1998). *El tacto en la enseñanza.* Barcelona: Paidós.

Vasseur, M.T. (2006). La cultura en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Confrontaciones, articulaciones, choques. Cuestiones para la formación de los docentes en contextos multilingües. *Textos*, 13-30.

Vechi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilio. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil.* Madrid: Morata.

Vega González, M. (2021). *Creando comunidades de aprendizaje en la universidad. Una propuesta de formación experiencial.* Madrid: Morata.

Verdugo y Muñoz (2022) Análisis bibliométrico sobre la práctica reflexiva en la formación de profesores Estudios Pedagógicos XLVIII, N° 3: 163-181, 2022 DOI: 10.4067/S0718-07052022000300163

Verhofstadt, G. (2001). La paradoja de la antiglobalización. *El País*, 1 de octubre.

Vila, I. (2007). Lenguas. En X. Besalú *Educar en sociedades pluriculturales* (pp. 15-175). Barcelona: Wolters Kluwer.

Villa, A., Arranz, S., Campo, L. y Villa, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas Titulaciones de Educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(2), 245-264.

Villegas, A., & Lucas, T. (2004). Diversifying the teacher workforce: A retrospective and prospective analysis. En M. Smylie, y D. Miretzky (Eds.) *Developing the teacher work-force (pp. 70-104).* Chicago: University of Chicago Press.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., y Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxemburgo: European Union. Doi:10.2791/11517.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Walkerdine, V. (1984). Development psychology and the child-centered pedagogy : Te insertion of Piaget into early childhood education En J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn y V. Walkerine (eds.). *Changin the subjetc : Psychology, social regulation and subjectivity*, Londres : Verso.

Wallerstein, I. (2006). *Análisis del sistema-mundo. Una introducción.* Madrid: Siglo XXI editores.

Wallerstein, I. (2016). *El moderno sistema mundial IV. (1789-2019). El liberalismo centrista triunfante.* Madrid: Siglo XXI.

Xunta de Galicia (2009). Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG, 121, PP. 10773-10799. Recuperado de http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/decreto_curriculoinfantil2009.pdf

Zabalza, M. (1987a). *Didáctica de la Educación Infantil.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (1987b). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2003). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum.* Lugo: Unicopia.

Zabalza, M. y Escudero, J.M. (2004). Conclusiones: diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. En A. Villa, C. Yáñiz, J. Solabarrieta, M.A. Zabalza, F. Trillo, A. Cid y C. Moya. *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 851-853). III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Bilbao: ICE Universidad de Deusto, vol. 2.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del Caracol.* Barcelona: Graó.

Zee, M., y Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. En *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teacher and Teacher Education*, 9 (1), 1-13.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social.* Madrid: Morata.

Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de incertidumbre y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, & K. Zeichner (Eds.), Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente (pp. 15–35). Santiago: Mutante Editores.

Zmuda, A.; Kuklis, R. y Kline, E. (2006). *Escuelas en transformación. Hacia una cultura de la mejora continua.* Buenos Aires: Paidós.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Anexos

ANEXO 1. Versión final del cuestionario aplicado.

CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL[1]

Estimado/a alumno/a:

Estamos realizando una investigación sobre las competencias de los maestros de Educación Infantil y el logro de los objetivos de la formación inicial. Nos centramos en la percepción que tienen los futuros docentes de esta etapa al término de su formación en la Universidad.

Te pedimos que respondas a este cuestionario con total sinceridad señalando, en cada caso, la opción que mejor refleje tu opinión. Por favor, te pedimos que **contestes a todas las preguntas** y que respondas de la manera más sincera posible, pues tus opiniones y sugerencias, como futuros profesionales en este campo, constituirán un punto de referencia importante para la elaboración de esta investigación. La información que te solicitamos será tratada con absoluta discreción y es **totalmente anónima**.

Gracias anticipadas por tu colaboración.

INSTRUCCIONES

En este cuestionario, después de las cuestiones de identificación, te planteamos otras en relación con las competencias que hasta el momento puedas haber desarrollado, y algunas cuestiones finales sobre la aportación de la formación recibida. Te pedimos que valores **en qué medida te SIENTES COMPETENTE** en relación con los aspectos que te planteamos referidos a diferentes dimensiones y tareas del rol docente en Educación Infantil, marcando con una X según corresponda, atendiendo a la siguiente escala:

1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho

CUESTIONARIO

1) Sexo: ☐ Mujer ☐ Hombre

2) Edad: ☐ 19 a 23 años ☐ 24 a 26 años ☐ 27 a 29 años ☐ 30 o más

3) Localidad del centro de estudios:

_____

4) Estudios previos al Grado de Educación Infantil (observa que puedes marcar varias casillas):

☐ Estudios de Bachillerato. Modalidad:
☐ Arte
☐ Científico-Técnico (incluyendo quienes cursaron "Ciencias de la Salud")

_____

[1]Elaborado por Dª Nuria Abal Alonso, bajo la dirección del Prof. Dr. D. Eduardo José Fuentes Abeledo y Prof. Dr. Pablo C. Muñoz Carril

☐ Humanidades y Ciencias Sociales
Otra. ¿Cuál? _____
☐ Grado EEES finalizado. ¿Cuál/es?: _____
☐ Diplomatura de Magisterio finalizada. Especialidad: _____
☐ Diplomatura/s universitaria/a finalizada. ¿Cuál/es?: _____
☐ Licenciatura/s universitaria/s finalizada. ¿Cuál/es?: _____
☐ Estudios universitarios sin finalizar (*diferente al Grado de Educación Infantil*). ¿Cuál/es?: ____
☐ Otros estudios. ¿Cuál/es?: _____

5) **Estudios realizados en simultáneo al Grado en Educación Infantil (en su caso). Indica cuál o cuáles:**

_____

_____

6) **Si en el plan de estudios de Grado en Educación Infantil que estás cursando existen "*Menciones*", y tú has elegido alguna, indica cuál:** _____

7) **Ciclo o Ciclos en los que has realizado estancias de *Prácticum***:

☐ Sólo en1º ciclo (0-3 años) ☐ Sólo en 2º ciclo (3-6 años) ☐ En ambos ciclos

8) **Ciclo o Ciclos en los que te gustaría desarrollar tu docencia**:

☐ Sólo en1º ciclo (0-3 años) ☐ Sólo en 2º ciclo (3-6 años) ☐ En ambos ciclos

9) **Lengua extranjera en la que te consideras más competente:**

☐ Inglés ☐ Francés ☐ Portugués ☐ Italiano ☐ Alemán ☐ Otra ¿Cuál?_____

10) **Nivel de competencia lingüística en *Inglés*:**

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

11) **Durante la realización del Grado en Educación Infantil hasta el momento, además de estudiar ¿has estado trabajando? *(sea o no de forma remunerada)***

☐ Sí ☐ No

12) **Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, ¿tu trabajo fue en el ámbito de la Educación Infantil?** *(NOTA: la pregunta hace referencia a cualquier trabajo relacionado con el ámbito de Educación Infantil)*

☐ Sí ☐ No

A continuación, recuerda que te pedimos que valores en qué medida TE SIENTES COMPETENTE en relación con los aspectos que aparecen.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
13) Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3				
14) Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6				
15) Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa				
16) Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia				
17) Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia				
18) Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles				
19) Conocer los fundamentos de atención temprana				
20) Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia				
21) Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia				
22) Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia				
23) Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual				
24) Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula				
25) Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales				
26) Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar				
27) Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas				
28) Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje.				
29) Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares				
30) **Planificar** propuestas curriculares cerradas en forma de **unidades didácticas** con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula, y con ambientes, fuentes y materiales preparados y controlados por el docente				
31) **Planificar** propuestas curriculares abiertas desde un "**enfoque de proyectos**" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
32) **Planificar situaciones de enseñanza directa,** explícita, **iniciadas, dirigidas y estructuradas** en detalle por el **maestro**, transmitiendo información o datos o dando instrucciones específicas para la adquisición de conceptos o el desarrollo de habilidades				
33) **Organizar entornos de aprendizaje** (atendiendo a espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los **niños** puedan **jugar**, explorar, hacer descubrimientos y **desarrollar aprendizajes iniciados por ellos** mismos pudiendo escoger actividades y acciones				
34) **Planificar** propuestas curriculares en forma de **"programaciones didácticas"** para todo un **curso** escolar.				
35) **Planificar** el período de **adaptación** para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil				
36) **Planificar** espacios de aprendizaje en contextos de **diversidad** que atiendan a las singulares **necesidades educativas** de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos				
37) Expresarse **oralmente** de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales				
38) Expresarse **por escrito** de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales				
39) Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes **técnicas** de **expresión**				
40) Velar por la correcta evolución del **lenguaje** en la primera infancia				
41) Actuar adecuadamente en relación con los **errores** cometidos por los alumnos en sus comunicaciones **orales** en la lengua de enseñanza				
42) Actuar adecuadamente en relación con los **errores** cometidos por los alumnos en sus comunicaciones **escritas** en la lengua de enseñanza				
43) Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de **lenguas** en **contextos multiculturales** y **multilingües**				
44) Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una **perspectiva globalizadora** e integradora de las **diferentes dimensiones** (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)				
45) **Regular** en la **práctica** educativa espacios de aprendizaje en contextos de **diversidad** que atiendan a las singulares **necesidades educativas** de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos				
46) Favorecer la **integración** educativa de estudiantes con dificultades				
47) Construir **relaciones positivas** con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños				
48) Fomentar la resolución pacífica de **conflictos** entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos				
49) Usar adecuadamente estrategias de **manejo** de **comportamientos desafiantes** o descontrolados de los				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase				
50) Fomentar en el aula la **reflexión** en grupo sobre la aceptación de **normas** y el respeto a los demás				
51) Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el **aprendizaje cooperativo**				
52) Actuar en diferentes situaciones de **juego** de los niños desempeñando el rol adecuado				
53) Actuar adecuadamente en situaciones de **rutinas diarias** de los niños (higiene, alimentación, descanso…)				
54) Promover la **autonomía** y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia				
55) Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el **aprendizaje autónomo**				
56) Integrar las **tecnologías** de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje				
57) Mantener adecuadas condiciones de **seguridad** y **bienestar** en los espacios de juego y trabajo				
58) Regular los procesos de **interacción** y **comunicación** en grupos de estudiantes de **0-3** años				
59) Regular los procesos de **interacción** y **comunicación** en grupos de estudiantes de **3-6** años				
60) Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de **"hablar, conversar y escuchar"** en lengua **castellana**				
61) Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de **"hablar, conversar y escuchar"** en lengua **gallega**				
62) Fomentar una primera aproximación a una lengua **extranjera**				
63) Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la **lectura**				
64) Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la **escritura**				
65) Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la **lecto-escritura** como fuente de **disfrute**				
66) Enseñar a **leer** a niños de Educación Infantil				
67) Enseñar a **escribir** a niños de Educación Infantil				
68) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la **"competencia matemática"** *(competencia del alumnado que tiene relación con componentes como los conceptos numéricos –contar, cantidad, comparaciones, símbolos…- y operaciones básicas, reconocimiento de patrones y relaciones; procesos de razonamiento, desarrollo lógico y resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana;*				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
geometría y nociones espaciales; medida; recogida organización y representación de datos, etc.)				
69) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la **"competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico"** *(competencia del alumnado ligada a la potenciación del pensamiento científico y habilidades de investigación en torno a las propiedades físicas del mundo, los seres vivos, las propiedades del entorno –cambios y predicciones del mundo natural-, etc.)*				
70) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la **"competencia social y ciudadana"** con recursos de las Ciencias Sociales *(competencia del alumnado ligada al desarrollo de habilidades sociales y contenidos en torno a las personas, sus hábitos, costumbres, creencias, a cómo se relacionan, organizan, trabajan, a cómo resuelven sus problemas, conflictos y necesidades en la actualidad y en el pasado, y de qué forma modifican y son modificadas por el entorno y al cambio y protección de dicho entorno, etc.)*				
71) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la **"competencia cultural y artística"** *(competencia del alumnado ligada al aprecio , goce y disfrute de manifestaciones culturales y artísticas, al empleo de recursos de expresión artística para realizar creaciones artísticas, a usar el cuerpo para expresarse, a escuchar, apreciar y producir música, a disfrutar con y desarrollar dramatizaciones, a dibujar, pintar, modelar, esculpir, hacer collages, etc.)*				
72) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la **"competencia de tratamiento de la información y competencia digital"** *(competencia del alumnado ligada a la búsqueda y tratamiento de información, uso de recursos tecnológicos disponibles para comunicarse, facilitar el trabajo, resolver problemas, etc.)*				
73) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la **"competencia de aprender a aprender"** *(competencia del alumnado ligada a la capacidad para observar y explorar, planificar, organizar información y tareas, resolver problemas, relacionar nuevos aprendizajes y experiencias anteriores, analizar y comunicar lo observado y el proceso seguido para aprender y producir, etc.)*				
74) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la **"competencia de autonomía e iniciativa personal"** *(competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad, responsabilidad, con criterios propios)*				
75) Promover en el alumnado su desarrollo físico y **competencias motoras**				
76) **Evaluar** la progresión en los aprendizajes del **alumnado**, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
77) Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia				
78) Identificar posibles disfunciones en el lenguaje				
79) Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto				
80) **Evaluar** el desarrollo de las propias **competencias docentes** relacionando teoría y práctica				
81) **Reflexionar** sobre las **prácticas de aula** propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica				
82) **Desarrollar proyectos de innovación** y **mejora** para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula				
83) Conocer la **organización** de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento				
84) Conocer modelos de **mejora** de la calidad con aplicación a los **centros** educativos				
85) Conocer la **legislación** que regula las escuelas infantiles y su organización				
86) Elaborar **Proyectos Educativos** de **Ciclo** y **Etapa** de Educación Infantil en el marco de los Proyectos Educativos de Centro				
87) **Trabajar en equipo** con otros profesionales del **centro** escolar para desarrollar actividades propias de la escuela				
88) **Colaborar** con otros **profesionales externos** a la escuela				
89) Fomentar la **convivencia** fuera del aula (a nivel de **centro**) con todos los miembros de la comunidad educativa				
90) Abordar la resolución pacífica de **conflictos** fuera del aula (a nivel de **centro**) con todos los miembros de la comunidad educativa				
91) Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro				
92) **Reflexionar** sobre las **prácticas organizativas** en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la **escuela como organización** relacionando teoría y práctica				
93) **Desarrollar propuestas de innovación** y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de **centro escolar** como organización				
94) **Conocer** las funciones de **tutor** y **orientador** en relación con la **educación familiar**				
95) Establecer **relaciones positivas** con la **familia** de cada estudiante y con el conjunto de las familias				
96) **Ejercer** las funciones de **tutor** y **orientador** en relación con la educación familiar				
97) Actuar de manera **ética** y **responsable** en el ejercicio profesional				
98) Actuar con **equilibrio** afectivo y emocional en el ejercicio profesional				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

99) Me considero competente para ejercer como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

100) Me considero competente para ejercer como docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

101) ¿Crees que la formación recibida en la titulación de Grado en Educación Infantil es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

102) ¿Cuál ha sido el grado de aportación del *Prácticum* al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

103) ¿Cuál ha sido el grado de aportación de las *Materias Teórico-Prácticas* de la titulación (excluido el *Prácticum*) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

104) Añade un comentario en torno a tu nivel de competencia profesional para ejercer como maestro/a de Educación Infantil

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

105) Añade un comentario en torno a la aportación del *Prácticum* para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro/a de Educación Infantil

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

106) Añade un comentario en torno a la aportación de las *Materias Teórico-Prácticas* de la titulación (excluido el *Prácticum*) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a

107) Añade aquí cualquier otro comentario que consideres oportuno en relación con la temática de esta investigación (por ejemplo, sobre competencias que no estén reflejadas anteriormente, sobre la formación recibida, etc.)

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 2. Carta enviada a los expertos para la validación del cuestionario.

Estimado profesor/a:

Estamos realizando una investigación en la titulación de Maestro/a de Educación Infantil en varias Facultades que imparten la Titulación de Grado en Maestra/o de Educación Infantil bajo la dirección del profesor Dr. D. Eduardo José Fuentes Abeledo. Dicho trabajo tiene por objeto de estudio el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes de Educación Infantil.

Uno de los objetivos de nuestra investigación es recoger datos a través de un cuestionario que nos permita ofrecer una radiografía de la percepción que los propios alumnos de Grado tienen al terminar sus estudios, sobre el nivel que consideran han alcanzado en el desarrollo de las competencias profesionales que se presentan en el cuestionario.

Este instrumento pretendemos también que pueda ser usado para la reflexión del alumnado, y de otros agentes relacionados con la formación del profesorado de Educación Infantil, en torno a las competencias en la formación inicial de maestras y maestros de esta etapa, su nivel de desarrollo en los actuales planes de estudio, y el análisis de los aspectos fundamentales en que centrarse para formar un buen docente de Educación Infantil e introducir las mejoras que puedan resultar pertinentes. Incluso hemos introducido algunas cuestiones al final del mismo referidas a las aportaciones de las materias del plan de estudios al desarrollo de las competencias.

Para un desarrollo riguroso del estudio necesitamos realizar una "prueba piloto" con el borrador del instrumento. Por ello solicitamos tu colaboración para que nos ofrezcas tus comentarios con el fin de mejorar dicho borrador y elaborar la versión definitiva que será aplicada próximamente a alumnado de cuarto curso de la titulación que termina los estudios. Es por ello que te pedimos que, tras cubrir el cuestionario, nos indiques cualquier tipo de sugerencia respecto a:

1. Contenido de la introducción, instrucciones y cuestiones que se plantean.

2. Redacción general del cuestionario.

3. Formulación de las cuestiones para que sea adecuada a la población de personas a las que van dirigidas (alumnado de Grado de Educación Infantil al término de los estudios).

4. Otros comentarios que te sugiera el cuestionario.

En concreto, sobre todo nos interesa muy específicamente su opinión valorando si:

a. La introducción e instrucciones para cubrir el cuestionario son claras, están bien redactadas, y son adecuadas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

b. Las cuestiones están bien redactadas y claramente formuladas.

c. El número de cuestiones es adecuado.

d. Hay aspectos que no están contemplados.

e. Sobran algunos de los aspectos contemplados.

f. Son relevantes y adecuadas las cuestiones planteadas.

Puedes referirte a cualquier aspecto que consideres oportuno comentar. Tu opinión y valoración son muy importantes para detectar, por ejemplo, cuestiones que no se entienden bien, aspectos que es preciso cambiar y aportar sugerencias que puedan mejorar el cuestionario para los objetivos de la investigación. Los comentarios puedes hacerlos en un documento aparte con tu nombre o al final del cuestionario poniendo "Comentarios Borrador Cuestionario Competencias futuros docentes de Educación Infantil" o bien introducirlos en donde consideres oportuno a lo largo del cuestionario. En el caso de que consideres que todo está correcto, simplemente comenta: "Todo está correcto y no tengo sugerencias a realizar".

Por favor envíanos estos comentarios al siguiente correo: nuria.abal@hotmail.es.

Muchas gracias por tu colaboración.

Nuria Abal Alonso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 3. Ejemplo de análisis realizado por uno de los evaluadores.

RESPUESTA EXPERTO 2.

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO **SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

- ***Si la introducción e instrucciones para cubrir el cuestionario son claras, están bien redactadas, y son adecuadas.***

Las instrucciones son claras, están bien redactadas y se comprende claramente la finalidad del cuestionario. Como aspecto susceptible de mejora, podría maquetarse mejor la primera parte del cuestionario para que el sujeto que responda pueda ver claramente diferenciadas la introducción, las instrucciones y el comienzo del cuestionario. En este sentido adjunto una propuesta, en la que la instrucción se muestra en un cuadro, y las instrucciones y el comienzo del cuestionario aparecen marcadas con un sombreado gris.

- ***Si las cuestiones están bien redactadas y claramente formuladas.***

En el ítem 26 hay que pensar si realmente lo que se quiere preguntar es sobre EFICACIA o sobre EFICIENCIA (son dos conceptos diferentes). Si verdaderamente es sobre lo primero el ítem está correcto.

No comprendo a qué se refiere el ítem 29 cuando utilizas los términos "explícita, directa…) imagino que haces referencia a situaciones de planificación estructuradas por el profesor. Si es así ¿no se solapa este ítem con el 27?

En los ítems del 65 al 71 pondría en letra cursiva las explicaciones complementarias que aportas a cada ítem y que se muestran entre paréntesis. Por ejemplo:

108) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender" *(competencia del alumnado ligada a la capacidad para observar y explorar, planificar, organizar información y tareas, resolver problemas, relacionar nuevos aprendizajes y experiencias anteriores, analizar y comunicar lo observado y el proceso seguido para aprender y producir, etc.)*				
109) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" (*competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad, responsabilidad, con criterios propios*)				

Resulta un poco chocante que se modifique el estilo de redacción en las preguntas 97 a la 101 (enunciadas algunas de ellas como interrogativas).

- ***Si el número de cuestiones es adecuado.***

Muy completas y exhaustivas.

- ***Si hay aspectos que no están contemplados.***

Quizás un dato interesante a incorporar en las preguntas de inicio es preguntar si el alumnado ha estado TRABAJANDO durante la carrera. Y, en caso afirmativo, si ha desarrollado alguna labor (remunerada o no) relacionada con el ámbito educativo (o específicamente se puede preguntar si con el ámbito de educación infantil; por ejemplo, yo he tenido alumnas que trabajaron en escuelas infantiles).

Respecto a la pregunta 6, se puede dejar como lo tienes, pero de cara a codificar los datos te sería mucho más rápido poner opciones de respuesta para que el sujeto ya las conteste. Por ejemplo, en el caso de la opción Diplomatura Magisterio. Especialidad, podrías poner directamente todas las especialidades: "Educación Primaria" "Educación Física" "Audición y Lenguaje", "Lengua extranjera", "Educación musical" De esta forma se iría más rápido a la hora de codificar el cuestionario.

En el caso de los estudios de bachillerato, el problema es que depende en qué año hayan cursado el bachillerato (había modalidades diferentes). En cualquier caso, de cara a la codificación creo que podrías partir de las modalidades existentes hoy en día que son:

1= Arte
2= Científico-Técnico (se incluye aquí a los de ciencias de la salud)
3= Humanidades y ciencias sociales

En cuanto a los ciclos formativos, pienso que podrías tomar como base la siguiente tabla de familias profesionales, con los correspondientes códigos.
Igualmente, tal y como tienes en el cuestionario puede darse la circunstancia remota (aunque se han dado casos) de que un alumno tenga dos ciclos de FP uno medio y otro superior. En este caso en el cuestionario podrías quedarte con el ciclo de mayor nivel cursado.

Código	Tipos de familias FP
1	• **Administración y gestión**
	○ CFGM Gestión Administrativa
	○ CFGS Administración y finanzas
	○ CFGS Secretariado
2	• **Agraria**
	○ CFGM Trabajos forestales y de conservación del medio natural
	○ CFGS Gestión forestal y del medio natural
	○ CFGS Gestión y Organización de empresas agropecuarias
	○ CFGS Gestión y organización de recursos naturales y paisajísticos
3	• **Industrias alimentarias**
	○ CFGM Panadería, repostería y confitería
	○ CFGS Procesos y calidad en la industria alimentaria
4	• **Comercio y marketing**
	○ CFGM Comercio

Código	Tipos de familias FP
	○ CFGS Comercio Internacional
	○ CFGS Gestión comercial y marketing
	○ CFGS Gestión de ventas y espacios comerciales
	○ CFGS Gestión del transporte
	○ CFGS Marketing y publicidad
	○ CFGS Transporte y logística
5	• **Edificación y obra civil**
	○ CFGS Proyectos de edificación
	○ CFGS Proyectos de obra civil
6	• **Electricidad y electrónica**
	○ CFGM Instalaciones de telecomunicaciones
	○ CFGM Instalaciones eléctricas y automáticas
	○ CFGS Automatización y robótica industrial
	○ CFGS Sistemas de Telecomunicación e Informáticos
	○ CFGS Sistemas de telecomunicaciones e informáticos
	○ CFGS Sistemas electrotécnicos y automatizados
7	• **Energía y agua**
	○ CFGS Eficiencia energética y energía solar térmica
8	• **Fabricación mecánica**
	○ CFGS Construcciones Metálicas
	○ CFGS Diseño en fabricación mecánica
	○ CFGS Programación en Producción en Fabricación Mecánica
9	• **Actividades Físicas y Deportivas**
	○ CFGS Animación de Actividades Físicas y Deportivas
10	• **Hostelería y turismo**
	○ CFGM Cocina y Gastronomía
	○ CFGS Agencias de viajes y gestión de eventos
	○ CFGS Dirección de cocina
	○ CFGS Gestión de alojamientos turísticos
	○ CFGS Guía, información y asistencia turística
	○ GFGM Servicios de Restauración
11	• **Imagen y sonido**
	○ CFGM Video Disc-jockey y Sonido
	○ CFGS Iluminación, captación y tratamiento de imagen
	○ CFGS Producción de audiovisuales y espectáculos
	○ CFGS Sonido para Audiovisuales y Espectáculos
12	• **Informática y comunicaciones**
	○ CFGM Sistemas microinformáticos y redes
	○ CFGS Administración de Sistemas Informáticos
	○ CFGS Administración de Sistemas Informáticos en Red
	○ CFGS Desarrollo de aplicaciones informáticas
	○ CFGS Desarrollo de aplicaciones multiplataforma
	○ CFGS Desarrollo de aplicaciones web
13	• **Madera, mueble y corcho**
	○ CFGS Diseño y Amueblamiento
14	• **Instalación y mantenimiento**
	○ CFGM Instalaciones de producción de calor
	○ CFGM Instalaciones frigoríficas y de climatización
	○ CFGM Mantenimiento electromecánico
	○ CFGS Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos
	○ CFGS Prevención de riesgos profesionales
15	• **Imagen personal**
	○ CFGM Estética personal y decorativa
	○ CFGM Peluquería y cosmética capilar
	○ CFGS Asesoría de imagen personal
	○ CFGS Estética integral y bienestar
16	• **Química**
	○ CFGS Laboratorio de Análisis y de control de calidad
17	• **Sanidad**
	○ CFGM Cuidados auxiliares de enfermería
	○ CFGM Emergencias Sanitarias
	○ CFGM Farmacia y Parafarmacia
	○ CFGS Audiología protésica

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Código	Tipos de familias FP
	○ CFGS Diétetica
	○ CFGS Documentación sanitaria
	○ CFGS Higiene bucodental
	○ CFGS Imagen para el diagnóstico
	○ CFGS Ortoprotésica
	○ CFGS Radioterapia
18	• **Seguridad y Medio Ambiente**
	○ CFGS Educación y control ambiental
19	• **Servicios socioculturales y a la comunidad**
	○ CFGM Atención a personas en situación de dependencia
	○ CFGM Atención socio sanitaria
	○ CFGS Animación sociocultural
	○ CFGS Educación infantil
	○ CFGS Integración social
20	• **Transporte y mantenimiento de vehículos**
	○ CFGM Carrocería
	○ CFGM Electromecánica de Vehículos Automóviles
	○ CFGS Automoción

En el apartado 6 cuando se habla de grados, diplomaturas, licenciaturas, sería necesario que incluyeses el término FINALIZADOS, ya que seguramente va a haber personas que cubran rápido el cuestionario y no se fijen que más abajo pones un apartado que es "estudios universitarios sin finalizar".

Antes del apartado 8 tal vez incluiría otro apartado indicando si CURSAS o NO mención (no estoy seguro pero creo recordar que no es obligatorio cursar estas menciones. De hecho es raro, pero puede haber alumnos que decidan seleccionar diversas optativas que le interesan y en conjunto esas optativas no forman parte de una mención).

En el apartado 8, puedes dejarlo así, pero para facilitar la codificación del cuestionario quizás resultaría interesante que indicases las menciones existentes (tendrás que mirar en cada facultad las que tienen) para que el alumnado seleccione la opción indicada.

Tal vez cabría la posibilidad de indicar después de la pregunta 9 lo siguiente:

Ciclo/s en los que te gustaría desarrollar tu docencia

☐ Sólo en1º ciclo (0-3 años) ☐ Sólo en 2º ciclo (3-6 años) ☐ En ambos ciclos

Antes de la pregunta 10 que es cuando comienzan las preguntas con escala 1 a 4, tal vez sería adecuado volver a repetir lo que se solicita (para que el encuestado no tenga que volver a leerlo en la página 1 e indicar algo así: **"Señala qué medida te SIENTES COMPETENTE como futuro maestro/a de Educación Infantil, en relación con los aspectos que se plantean a continuación"**

Por otra parte, para mejorar la maquetación, en todas las preguntas de la 10 a la 101 incluiría para cada categoría (nada, poco, bastante, mucho) un cuadrado para que el alumnado responda con una X

En general, en todos los ítems acentuaría o remarcaría conceptos clave en negrita, por ejemplo en aquellos ítems que son muy similares en su redacción, a fin de hacer hincapié en el elemento clave que se pregunta y facilitar de este modo al encuestado las fijaciones de palabras clave en la lectura, optimizando de esta forma las respuestas en el cuestionario.

- ***Si sobran algunos de los aspectos contemplados.***

En principio parece un tanto redundante el ítem 4 referente a la localidad, ya que se puede saber a través del centro de estudios. Desconozco si el hecho de que aparezca dicho ítem obedece a algún objetivo de la investigación.

En la pregunta 5 ignoro por qué se indica "Otro", ya que se parte del supuesto de que los encuestados serán alumnado de 4º de grado (o que están cursando asignaturas en 4º, por ejemplo, personas que vienen del curso puente).

La pregunta 5 creo que podría eliminarse puesto que ya se sabe que todos los encuestados serán alumnado de 4º curso.

Cabría incluir un apartado final de COMENTARIOS GENERALES, por si los encuestados desean incluir algún tipo de cuestión genérica relacionada con la temática del cuestionario.

- ***Si son relevantes y adecuadas las cuestiones planteadas.***

Sí, en tanto en cuanto se parte de la Orden ECI que regula las competencias oficiales del maestro en Educación infantil, desglosándolas convenientemente y, paralelamente, se incorporan al cuestionario otras competencias complementarias relevantes para la práctica profesional de los futuros maestros/as en educación infantil.

Bajo mi punto de vista considero que es un cuestionario sumamente completo, exhaustivo, bien organizado y que atiende perfectamente al objetivo de la investigación. Quizás de cara al análisis estadístico sería interesante identificar aquellas competencias de corte similar para establecer posibles diferencias respecto a otras.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 4. Versión inicial del cuestionario.

CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Estimado/a compañero/a:

Estamos realizando una investigación sobre las competencias de los maestros de Educación Infantil y el logro de los objetivos de la formación inicial. Nos centramos en la percepción que tienen los futuros docentes de esta etapa al término de su formación en la Universidad.

Te pedimos que respondas a este cuestionario con total sinceridad señalando, en cada caso, la opción que mejor refleje tu opinión. Por favor, te pedimos que contestes a todas las preguntas y que respondas de la manera más sincera posible, pues tus opiniones y sugerencias, como futuros profesionales en este campo, constituirán un punto de referencia importante para la elaboración de esta investigación. La información que te solicitamos será tratada con absoluta discreción y es totalmente anónima.

Gracias anticipadas por tu colaboración.

INSTRUCCIONES

En este cuestionario, después de las cuestiones de identificación, te planteamos otras en relación con las competencias que hasta el momento puedas haber desarrollado. Te pedimos que valores **en qué medida te SIENTES COMPETENTE** en relación con los aspectos que te planteamos referidos a diferentes dimensiones y tareas del rol docente en Educación Infantil, marcando con una X según corresponda, atendiendo a la siguiente escala:

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

CUESTIONARIO

1) Sexo: ☐ Mujer ☐ Hombre

2) Edad: ☐ 19 a 23 años ☐ 24 a 26 años ☐ 27 a 29 años ☐ 30 o más

3) Centro de estudios:_____

4) Localidad del centro de estudios: _____

5) Curso: ☐ 4º ☐ Otro. ¿Cuál? _____

6) Estudios previos:

☐ Estudios de Bachillerato. Modalidad: _____

☐ Estudios de Ciclos Formativos. ¿Cuál/es? _____

☐ Grado EEES. ¿Cuál?: _____

☐ Diplomatura de Magisterio. Especialidad: _____

☐ Diplomatura/s universitaria/a. ¿Cuál/es?: _____

☐ Licenciatura/s universitaria/s. ¿Cuál/es?: _____

☐ Estudios universitarios sin finalizar. ¿Cuál/es?: _____

☐ Otros estudios. ¿Cuál/es?: _____

7) Lengua extranjera en la que te consideras más competente: ☐ Inglés ☐ Francés ☐ Portugués ☐ Italiano ☐ Alemán ☐ Otra ¿Cuál?_____

8) Mención cursada en la titulación (en su caso):_____

9) Ciclo o Ciclos en los que has realizado estancias de *Prácticum*:☐ Sólo1º ciclo (0-3 años) ☐ Sólo 2º ciclo (3-6 años) ☐ En ambos ciclos

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
1) Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 0-3 (O.1.r1)				
2) Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el ciclo 3-6 (O.1.r2)				
3) Conocer las directrices y orientaciones del currículo oficial escolar de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias básicas en dicha etapa				
4) Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia (O.6a)				
5) Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia (O.7a)				
6) Conocer los fundamentos de dietética e higiene infantiles (O.8a)				
7) Conocer los fundamentos de atención temprana (O.8b)				
8) Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos en la primera infancia (8.b.c)				
9) Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de aprendizaje en la primera infancia (O.8d)				
10) Conocer las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos de construcción de la personalidad en la primera infancia (O.8d)				
11) Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual (O.12a)				
12) Comprender los procesos de interacción y comunicación en el aula (CE11.b.1r)				
13) Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de educación infantil y a sus profesionales (O.12b).				
14) Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar (CE3.d.1)				
15) Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas (CE10.e)				
16) Planificar observaciones sistemáticas, intencionadas y formales de los niños para conocerlos, tomar decisiones y orientar su aprendizaje.				
17) Utilizar de forma eficaz las tecnologías de la información y comunicación para planificar propuestas curriculares				
18) Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula, y con ambientes, fuentes y materiales preparados y controlados por el docente				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
19) Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado				
20) Planificar situaciones de enseñanza explícita, directa, dirigidas por el maestro para el logro de objetivos propios de la Educación Infantil				
21) Organizar entornos de aprendizaje (atendiendo espacios, materiales, horarios, ambiente social y emocional…) para que los niños puedan jugar, explorar, hacer descubrimientos y desarrollar aprendizajes iniciados por ellos mismos pudiendo escoger actividades y acciones				
22) Planificar propuestas curriculares a largo plazo en forma de "programaciones didácticas" (por ejemplo para todo un curso escolar)				
23) Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil				
24) Diseñar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos (O.3.a)				
25) Expresarse oralmente de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales (O.6.e.r1)				
26) Expresarse por escrito de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza en las diversas tareas profesionales (O.6.e.r2)				
27) Usar en el desarrollo de las tareas docentes diferentes técnicas de expresión (O.6.b.r)				
28) Velar por la correcta evolución del lenguaje en la primera infancia (O.6c)				
29) Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales en la lengua de enseñanza. (O.6.e.r3)				
30) Actuar adecuadamente en relación con los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones escritas en la lengua de enseñanza (O.6.e.r4)				
31) Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües (O.6d)				
32) Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva) (O.2)				
33) Regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos (O.3.b)				
34) Favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades (CE2.cr)				
35) Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños				

USC

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
36) Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos				
37) Usar adecuadamente estrategias de manejo de comportamientos desafiantes o descontrolados de los niños (manifestados en incidentes con violencia física, pataletas, acciones de acoso e intimidación, etc.) manteniendo el control de la clase				
38) Fomentar en el aula la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás (O.5.a.r)				
39) Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo (O.11.e.*)				
40) Actuar en diferentes situaciones de juego de los niños desempeñando el rol adecuado				
41) Actuar adecuadamente en situaciones de rutinas diarias de los niños (higiene, alimentación, descanso…)				
42) Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia (O.5.b)				
43) Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo (O.11.d.*)				
44) Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula como apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje				
45) Mantener adecuadas condiciones de seguridad y bienestar en los espacios de juego y trabajo				
46) Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años (CE11.g.1)				
47) Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años (CE11.g.2)				
48) Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de “hablar, conversar y escuchar” en lengua castellana				
49) Promover en el alumnado de Educación Infantil la competencia básica de comunicación lingüística en la dimensión de “hablar, conversar y escuchar” en lengua gallega				
50) Fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera (CE9.k.)				
51) Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura				
52) Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan el desarrollo de conceptos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la escritura				
53) Organizar experiencias y actividades con los niños que promuevan la valoración de la lecto-escritura como fuente de disfrute				
54) Enseñar a leer a niños de Educación Infantil				
55) Enseñar a escribir a niños de Educación Infantil				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
56) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia matemática" (competencia del alumnado que tiene relación con componentes como los conceptos numéricos –contar, cantidad, comparaciones, símbolos…- y operaciones básicas, reconocimiento de patrones y relaciones; procesos de razonamiento, desarrollo lógico y resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana; geometría y nociones espaciales; medida; recogida organización y representación de datos, etc.)				
57) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico" (competencia del alumnado ligada a la potenciación del pensamiento científico y habilidades de investigación en torno a las propiedades físicas del mundo, los seres vivos, las propiedades del entorno –cambios y predicciones del mundo natural-, etc.)				
58) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia social y ciudadana" con recursos de las Ciencias Sociales (competencia del alumnado ligada al desarrollo de habilidades sociales y contenidos en torno a las personas, sus hábitos, costumbres, creencias, a cómo se relacionan, organizan, trabajan, a cómo resuelven sus problemas, conflictos y necesidades en la actualidad y en el pasado, y de qué forma modifican y son modificadas por el entorno y al cambio y protección de dicho entorno, etc.)				
59) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia cultural y artística" (competencia del alumnado ligada al aprecio , goce y disfrute de manifestaciones culturales y artísticas, al empleo de recursos de expresión artística para realizar creaciones artísticas, a usar el cuerpo para expresarse, a escuchar, apreciar y producir música, a disfrutar con y desarrollar dramatizaciones, a dibujar, pintar, modelar, esculpir, hacer collages, etc.)				
60) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de tratamiento de la información y competencia digital" (competencia del alumnado ligada a la búsqueda y tratamiento de información, uso de recursos tecnológicos disponibles para comunicarse, facilitar el trabajo, resolver problemas, etc.)				
61) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de aprender a aprender" (competencia del alumnado ligada a la capacidad para observar y explorar, planificar, organizar información y tareas, resolver problemas, relacionar nuevos aprendizajes y experiencias anteriores, analizar y comunicar lo observado y el proceso seguido para aprender y producir, etc.)				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
62) Promover en el alumnado de Educación Infantil el desarrollo de la "competencia de autonomía e iniciativa personal" (competencia del alumnado ligada al desarrollo de proyectos individuales y colectivos y a emprender acciones con confianza, creatividad, responsabilidad, con criterios propios)				
63) Promover en el alumnado su desarrollo físico y competencias motoras				
64) Evaluar la progresión en los aprendizajes del alumnado, y el nivel de adquisición de los contenidos en relación con los criterios de evaluación establecidos y el desarrollo de las competencias básicas				
65) Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia (4.c.*r)				
66) Identificar posibles disfunciones en el lenguaje (O.6b)				
67) Analizar los datos que se recojan sobre el aula, el centro y su contexto (CE6.d.*r)				
68) Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica				
69) Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar la labor docente relacionando teoría y práctica (O.11.a.r)				
70) Desarrollar proyectos de innovación y mejora para resolver problemas en relación con la acción educativa en el aula				
71) Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento (O.9.ar)				
72) Comprender las competencias fundamentales que afectan a las escuelas de Educación Infantil (O.12.b)				
73) Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (O.12.d)				
74) Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización (CE7.e)				
75) Elaborar Proyectos Educativos de Ciclo y Etapa de Educación Infantil en el marco de los Proyectos Educativos de Centro (CE.7.d.2.r)				
76) Trabajar en equipo con otros profesionales del centro escolar para desarrollar actividades propias de la escuela (CE5.3.b1r)				
77) Colaborar con otros profesionales externos a la escuela (CE5.3.b1r)				
78) Fomentar la convivencia fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa (O.4.a.*r)				
79) Abordar la resolución pacífica de conflictos fuera del aula (a nivel de centro) con todos los miembros de la comunidad educativa (O.4.b.*)				
80) Observar espacios de aprendizaje y convivencia a nivel de centro				
81) Reflexionar sobre las prácticas organizativas en la escuela para innovar y mejorar las funciones de la escuela como organización relacionando teoría y práctica				
82) Desarrollar propuestas de innovación y mejora en las diferentes dimensiones y ámbitos de actuación a nivel de centro escolar como organización (CE11.f.*r)				

USC

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
83) Conocer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar (CE3.a)				
84) Establecer relaciones positivas con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias (O.10.br)				
85) Ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar (CE3.b.2r)				
86) Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio profesional				
87) Actuar con equilibrio afectivo y emocional en el ejercicio profesional				
88) Me considero competente para desempeñarme como docente en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)				
89) Me considero competente para desempeñarme como docente en segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)				
90) ¿Crees que la formación recibida es adecuada para el ejercicio profesional como maestro/a?				
91) ¿Cuál ha sido el grado de aportación del *Prácticum* al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?				
92) ¿Cuál ha sido el grado de aportación de las *Materias Teórico-Prácticas* de la titulación (excluido el *Prácticum*) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a?				

93) Añade un comentario en torno a tu nivel de competencia profesional para ejercer como maestro/a de Educación Infantil

_____
_____
_____
_____

94) Añade un comentario en torno a la aportación del *Prácticum* para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro/a de Educación Infantil

_____
_____
_____
_____

95) Añade un comentario en torno a la aportación de las *Materias Teórico-Prácticas* de la titulación al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a

_____
_____
_____
_____

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 5. Comentarios recibidos a las preguntas abiertas del cuestionario.

Pregunta 105.- Añade un comentario en torno a tu nivel de competencia profesional para ejercer como maestro/a de Educación Infantil.

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
1.	
2.	
3.	Considero que la formación recibida en la titulación de Grado de Infantil se centra demasiado en el 2ºCiclo(de 3 a 6 años) y que no se nos forma, al menos yo lo creo así, lo suficiente para el 1ºCiclo(de 0 a 3 años).
4.	Me considero competente para trabajar con los niños tanto en el 1ºciclo, ya que trabajé en una escuela infantil y adquirí unos conocimientos a mayores en la carrera de grado y en el 2ºciclo también, ya que mis prácticas durante toda la carrera de grado fueron en esta etapa.
5.	
6.	Creo que estoy preparada para desenvolver el trabajo en el aula con los niños, pero no para desempeñar las funciones externas a ésta que debe realizar una maestra.
7.	Me considero bastante competente pero también es por mi trabajo individual y mi curiosidad por saber de cosas que realmente me parecen importantes para mi profesión. De todas formas soy muy consciente de que de aquí en adelante lo que me queda por aprender es demasiado, más de lo que debería si todo fuese como debería en esta carrera.
8.	El nivel de competencia que considero que tengo, ya por mi experiencia docente en 0-3 y por mis estudios en el grado es satisfactorio y creo que con buen nivel.
9.	Considérome competente pola experiencia recibida nos Prácticum e por algunha materia que estaba moi ben pensada e estructurada. Pero polo xeral deberíase remodelar a dinámica das clases.
10.	Considero que apenas me he formado en aspectos del lenguaje en Educación Infantil. También en la resolución de conflictos y en la elaboración de Unidades, proyectos o programaciones para (0-6). En muchas ocasiones he tenido que buscar información para poder realizar mis proyectos. He llegado a los practicums siendo muy poco competente.
11.	El nivel exigido durante los 4 años de carrera creo que es muy bajo y no estamos preparados 100% para ejercer como maestros y futuros referentes para los niños/a.
12.	Creo que na carreira se deixa moi delado o ciclo 0-3, por iso non me podo ver moi competente neste ciclo. No resto de ciclo (3-6), podo verme algo máis, pero deberían cambiar moitas cousas para poder dicir que me sinto moi competente, empezando por ter mais tempo de clases e mestres competentes na súa materia.
13.	Creo que estoy muy poco o nada capacitada para ejercer como maestra en el ciclo (0-3) y algo mejor para el ciclo (3-6) pienso que nos faltan conocimientos de lecto-escritura y lo fundamental, de niños con necesidades educativas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	**COMENTARIOS p. 105** **Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago** **Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo.** **Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña.** ***En blanco sujetos que no han realizado comentarios***
14.	Ainda que hai algúns aspectos nos que me sinto competente, hai moitos outros que impedirían ser un bo docente nos primeiros anos. Quedan sen tratar moitos aspectos que son moi importantes na labor docente (lectoescritura, NEE, período de adaptación...), todos aspectos de gran interese e repercusión e dos que non temos formación.
15.	Considerome bastante capaz á hora de exercer coma mestra nunha aula de educación infantil, ainda que dita capacidade a formei tamén a través de numerosos cursos formativos e lectrua de artigos en relación á educación. Ademáis considero que teño ilusión e vocación polo meu futuro traballo, factores moi influintes na competencia un mestre de Educación Infantil.
16.	Me considero competente para trabajar en el 2º ciclo de Educación Infantil, por lo aprendido en estos 4 años pero sobre todo por lo que aprendí durante las prácticas
17.	Síntome bastante capaz paara poder afrontar unha aula en bastantes aspectos pero en outros, como si hai algún neno con neee sentiríame menos capaz debido as poucas materis que tivemos en relación con este tema. Ademáis, o enfoque de diferentes mestres para dar as súas clases non a vin de todo adecuada xa que ou dse centraban en aspectos totalmente teóricos e non nos ofrecían posibilidade de observar ou analizar casos prácticos; tamén houbo mestres que non ofreceron contidos apropiados, ao meu parecer, para poder traballar cos nenos en Ed. Infantil.
18.	Mis mayores dificultades se encuentran en el proceso de enseñar a los alumnos asignaturas como, por ejemplo, matemáticas, la enseñanza de la escritura y, asimismo, de la lectura. Varias asignaturas que, en principio tendrían que enseñar como expliar y enseñar estas asignaturas no lo hacían. En matermáticas, por ejemplo, la maestra se dedicó a enseñar el sistema babilónico y mayoa con lo cual considero que no tengo suficientes competencias al respecto.
19.	Considero que es poco ya qu epara mi un buen aprendizaje convive con buenas prácticas, y estas han sido muy pobres a lo largo de toda la carrera.
20.	Considero que es bastante incluyendo las materias teóricas así como el prácticum, ya que en cuatro años de formación he adquirido conocimientos útiles para el desempeño de la función.
21.	En los tres Prácticum he aprendido mucho más que en cuatro años de carrera me siento mucho más competente en 3-6 años por las experiencias vividas.
22.	En 0-3 ni formación teórica ni práctica. No enseñanza para tratar la diversidad. No métodos para enseñar lecto-escritura ni matemáticas.
23.	Considero que con la teoría y la práctica recibida tengo las competencias necesarias para poder llevar perfectamente una clase con niños de 3 a 6 años. No tanto con niños de 0 a 3, porque esa etapa es bastante desconocida para mí.
24.	Pese a los cuatro años de carrera, en los que esperaba recibir una formación útil y adecuada, considero que mi nivel no es todo lo alto que debería, si bien las prácticas ayudarán a contribuir a mi aprendizaje.
25.	Tras 4 años de formación en los que esperaba recibir una formación útil,no siento la necesidad de poder decir que tengo el deber cumplido, ya que no considero que recibí una buena formación.
26.	Considero que el nivel de competencia, en mi caso, se vió incrementado gracias al prácticum, que es en dónde, esencialmente te enseñan a ser maestro.
27.	Creo que moitas materias do Grao non sabían como impartilas por tanto o nivel de competencia que poida ter é medio.
28.	Creo que la competencia es poca porque durante el curso no se nos pone en situación de un centro de infantil, sino que se nos dan, muchas veces, conocimientos que no guardan relación con el día a día, no dando ideas, ejemplos, mejoras, etc.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	**COMENTARIOS p. 105** **Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago** **Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo.** **Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña.** ***En blanco sujetos que no han realizado comentarios***
29.	Considero que la formación recibida en esta carrera es mínima, nos educan en la ley del mínimo esfuerzo, quitando el valor real que tiene esta profesión. No nos preparan de la manera adecuada y muchos profesores no deberían serlo, ya que no transmiten bien sus conocimientos.
30.	En 0-3 poco; en 3-6, gracias al Prácticum, mejor.
31.	Considero que o nivel de competencia adquirido durante a carreira é moi pobre, posto que xa estábamos no 4º curso e se non fose por materias moi puntuais ou pola realización das diferentes prácticas, a nosa competencia case sería a mesma que no 1º ano da carreira.
32.	Non me sinto competente porque non considero que a formación recibida se poida considerar suficiente e axeitada. Existe nula conexión teoría-práctica. A maioría dos e das docentes son pouco competentes na medida en que non saben adecuar os contidos da materia á Educación Infantíl.
33.	
34.	Materias muy centradas en la teoría, sin ejemplificar, para EF. Demasiado interés por 3-6 en las materias.
35.	Es necesario más de ciclo 0-3 no me siento perdida si empezara a trabajar mañana como maestra.
36.	Insuficiente en el 1º ciclo(0-3)
37.	
38.	
39.	
40.	
41.	En relación a mi nivel de competencia profesional para ejercer como maestra de Educación Infantil considero que soy más competente en el ciclo 3-6 que en el 0-3, puesto que el grado está mucho más dirigido hacia el primero. Creo que aunque hay materias muy buenas, también hay otras que han aportado muy poco.
42.	Para o período 0-3 non me considero nada competente xa que durante a carreira non se abordaron os suficientes aspectos deste ciclo.
43.	Para 3-6 si que me considero competente porque es la etapa en la que más se centran los contenidos de las diferentes asignaturas. Pero no para 0-3 porque apenas se trata este ciclo.
44.	
45.	Pienso que la formación recibid a lo largo de toda esta carrera, fue una formación adecuada. También cabe decir que muchas asignaturas no tuvieron un desenvolvimiento adecuado y no aportaron los conocimientos suficientes. A pesar de todo debo decir que pienso que salimos bien formados para ejercer como maestros. Salimos formados con mucha teoría pero no con mucha experiencia práctica.
46.	Pienso que mi nivel de competencia profesional a lo largo de los cuatro años mejoró mucho y además las experiencias en los centros fueron de relevancia para ese desarrollo.
47.	
48.	Considero que tengo buenas competencias porque me gusta mucho la educación pero poco reforzadas las competencias que les debemos enseñar a los niños, como a leer, matemáticas...

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	**COMENTARIOS p. 105** **Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago** **Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo.** **Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña.** ***En blanco sujetos que no han realizado comentarios***
49.	Creo que tengo un buen nivel de competencia en algunos aspectos como el trato personal con los alumnos pero menos en aspectos de aprendizaje como en lecto-escritura creo que no soy tan competente.
50.	Después de haber estudiado 4 años el grado en Educación Infantil me siento totalmente competente para desarrollar mi trabajo como docente. Además durante las prácticas he tomado la iniciativa en la realización de las mismas con total autonomía.
51.	Desde mi punto de vista, todo lo que he aprendido ha sido durante el Prácticum, sé como tratar a los niños ante diferentes situaciones y cuando se presentan dificultades.
52.	Creo que al principio lo pasaré mal, pero iré aprendiendo con la experiencia y con la ayuda de 5-6 materias de la Universidad.
53.	Creo que poseo bastante competencia profesional aunque considero que no estoy preparada para saber como iniciar al niño en lectura o escritura debido a que la profesora sólo nos hacía cantar.
54.	Considero que los mayores déficits se encuentran en la enseñanza de la lecto-escritura y en la aplicación práctica y en la atención a las NEE.
55.	Es necesaria una mejor preparación en el ciclo 0-3.
56.	No me siento muy preparada ya que creo que tenemos falta de experiencia; y que la mayoría de los contenidos que se dan en las materias no sirven para aplicar en el aula realmente. Tengo mucho sentimiento y muchas ganas pero poca formación.
57.	Considero que lo que realmente he aprendido con relación a las competencias es gracias a los practicums y a la formación que he tenido por el exterior.
58.	Considero que a teoría e as prácticas nos axudan a planificar e a organizar unha clase pero non sei ata qué punto esta teoría a podería levar á práctica.
59.	Creo que con los conocimientos que he adquirido en esta facultad todavía no estoy bien preparada para enfrentarme a un aula de infantil, es decir, hay que continuar formándose a lo largo de toda la vida y ver la realidad día a día. Supongo que será el típico temor a verte tú sola con las responsabilidades de maestra, que son ilusionantes pero el sistema también afecta.
60.	Me considero competente para desempeñar la labor de maestra en el ciclo 3-6 dado que ha sido lo que más he aprendido en esta titulación. Sobre el ciclo 0-3 trabajamos sobre desenvolvimiento cognitivo, lingüístico, afectivo, etc. En general en lo que respecta al ciclo 0-3 la formación recibida fue muy escasa y por lo tanto y dado que no tengo familiares en esta franja de edad no me siento competente para ser maestra.
61.	Creo que el programa de muchas asignaturas no nos aporta nada interesante para nuestro futuro profesional. Además la formación orientada al ciclo 0-3 es prácticamente nula.
62.	Creo que son competente para buscar e organizar actividades entorno a un tema, é dicir, son capaz de programar proxectos e coñecer a súa efectividade. Penso que me faltan habilidades para poñelo en práctica.
63.	
64.	En cuanto al ciclo 0-3 existieron muy pocas materias que trataron esta etapa.Si no fuera por mi período en el Prácticum II en un centro de 0-3, no me sentiría competente en esta etapa. Creo que se debería centrar a lo largo de toda la carrera en funciones más básicas de Educación Infantil, ya que existen muchas materias que son innecesarias, no por el programa, sino por profesional que la está impartiendo.
65.	Mi competencia profesional para ejercer como maestra considero que es bastante alta pero tengo que apuntar que aprendí mucho más fuera de la facultad, es decir, en las prácticas, que en el entorno de la universidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
66.	A lo largo de la carrera parece que se nos quiere hacer más compententes en ciclo de 3-6 que en el de 0-3. El ciclo 0-3 ha estado ausente a lo largo de la carrera. En relación a las competencias relacionadas con la didáctica de las matemáticas, lectura y escritura y enseñanza de una lengua extranjera, considero que si no llega a ser por las prácticas y por cursos ajenos a la USC, no tendría ninguna competencia en ello.
67.	A pesar de que me vexo competente para dar clase, non considero que sexa capaz de estar todo un ano dándo clase porque non se nos preparou para iso, además, en 0-3 apenas tivemos formación e todo o que sei, foi grazas as prácticas que fixen voluntariamente nunha escola infantil.
68.	Considera que hai moita base teórica pero non temos as pautas ou a experiencia necesaria para levalo a unha aula.
69.	Considero que a nova normativa de Bolonia mellorou o nivel de ensinanza aprendizaxe na carreira de maxisterio concretamente pero aínda hai cousas que mellorar na organización e clases expositivas
70.	Considero que se debió haber profundizado más en contenidos en los que poco trabajamos, prestando demasiada atenci´no o repitiendo otros contenidos que no me parecen tan importantes
71.	Me considero competente para ejercer como maestra en cualquiera de las 2 etapas, pero debo decir que la preparación del grado no ayuda a prepararte, ya que muchas de las materias más elementales y necesarias para aprender a llevar a la práctica ciertas experiencias de aprendizaje han sido una pérdida de tiempo en las que hemos aprendido poco o nada.
72.	Me considero muy competente para ejercer como maestra en Eduación Infantil. Todas las aportaciones que hice en los Prácticum fueron positivas y estas fueron pensadas en base a mi aprendizaje en las materias teórico-prácticas. Además me veo competente para explicar todo lo que hago con los niños en base a los conocimientos adquiridos.
73.	Como bien he mostrado creo que soy competente en el 2 ciclo de ed. infantil, pero no tanto en el primero. Creo que es necesario que se trabaje más sobre el 1 ciclo. También debería enseñársenos como tratar temas familiares en el aula:situación de divorcio, maltrato, etc.
74.	Penso que deberíamos de haber profundizado mías na elaboración de unidades didácticas, xa que non tivemos ningunha materia que nos servira para ter eses coñecementos, sendo imprescindible. Dende o meu punto de vista, habería que relacionar as materias que se imparten de unha forma, xa que por exemplo: moitas das optativas non nos servirán para moiton nun futuro e non nos deron unha clase moi variada de apoio, polo que cada quen escolleu entre o que puido.
75.	
76.	
77.	Mi nivel de competencia profesional pienso que es bastante bueno, por la experiencia que he obtenido gracias a las prácticas. Pero he de indicar que hasta que realmente me enfrente a un aula de Ed. Infantil como maestra, no sabré cual es mi nivel de competencia real.
78.	
79.	Considero que en general soy bastante competente pero no tenemos NINGUNA formación sobre PRIMEROS AUXILIOS, que a mi entender, sería fundamental.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
80.	Considero que estoy capacitada para ejercer en el segundo ciclo de educación infantil, pero no sería nada competente en el primer ciclo. La mayor parte de mi formación se centró en la etapa 3-6 a pesar de que la educación infantil es de 0-6 años. Hay una falta de formación importante.
81.	Creo que trabajamos mucho con el 3-6, dejando de lado el 0-3. Por ello, creo necesario una mayor formación en este último.
82.	Mi nivel bajo de competencia en el primer ciclo de educación infantil (0-3) se debe a la poca formación que de éste se nos dá dentro de la facultad de formación de profesorado.
83.	
84.	Considero que soy competente para trabajar principalmente en el 2º ciclo de infantil, pues desde la facultad fue hacia dónde se guiaron la mayoría de los contenidos.
85.	
86.	
87.	Competencia profesional en etapa 3-6 pero non hai a suficiente para 0-3 pois apenas abordamos esta etapa.
88.	
89.	
90.	
91.	
92.	
93.	Creo que nos dieron demasiados conocimientos en relación con las prácticas, tanto las realizadas en la universidad como en los centros dónde realizamos el prácticum.
94.	Considero que a nivel teórico estoy preparada para ejercer esta profesión. En cuanto a la práctica, no lo tengo tan claro porque no considero que el período de prácticas sean los más adecuados para una formación integral.
95.	
96.	
97.	
98.	
99.	
100	
101	Dende o meu punto de vista son competente para o desenvolvemento profesional desta profesión e así o puiden observar, sobre todo nas dous últimos prácticums e na realización das actividades nel.
102	Creo que es fundamental la responsabilidad y el compromiso y creo que yo soy responsable y que me comprometeré con mi futuro trabajo.
103	Considero que son competente porque ao longo do grao quedoume claro en qué consiste unha boa educación na etapa infantil.
104	Me siento bastante competente sin embargo creo que las asignaturas deberían ser más prácticas.
105	Considero que mi nivel de competencia profesional es todavía muy bajo, y que aumentará a medida que aumenten mis experiencias profesionales como docente. En la carrera hemos aprendido muchos contenidos pero lo importante es aplicarlos a la realidad y que esos contenidos sean productivos, algunos no lo fuerons.
106	O meu nivel de competencia profesional, considero que é bastante bo pero quédamo moito que aprender, pois a práctica é a que te achega á realidade.
107	Síntome competente para exercer como mestra, pero á vez creo que o primeiro contacto coa aula como mestra pode ser caótico porque será a primeira vez que estea sempre "soa" na aula, sen axuda dunha titora ou compañeiros.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
108	Considero que en cuanto a la teoría estoy preparada para ejercer como docente, pero en cuanto a la práctica considero que tengo algunas lagunas por falta de la misma en nuestra formación.
109	Penso que durante a estadía na Universidade non se predicou co exemplo xa que iso de traballar coa realidade e experimentar co noso futuro docente esa situación reais.
110	Considero que el hecho de marcar algunas casillas pueden ser erróneas en cuanto a cúanto realmente soy competente, pues en muchas de esas situaciones no he estado y por lo tanto no puedo estar segura de si soy competente o no.
111	Considero que gracias a estos cuatro años de carrera he aprendido muchos conocimientos que me son y me serán útiles en mi día a día, pero también aprendí a trabajar en grupo y resolver las posibles complicaciones que pueden surgir. Pero creo que lo más importante que he obtenido son infinidad de experiencias tanto transmitidas por los maestros como vividas en las prácticas, todas estas son realmente aprendizajes que emplearé en mi día a día.
112	Coñezo e véxome compentente a nivel de traballo en aula, pero descoñezo moito a nivel de centro.
113	Pienso que estoy más preparada para ejercer en el 2º ciclo ,ya que es dónde he realizado las prácticas. Además sobre el primer ciclo poco hemos trabajado en la facultad.
114	Pienso que estoy capacitada para ejercer tanto en el primer ciclo como en el segundo aunque estuve más en la primera etapa de educación infantil de (0-3años)
115	Me siento más preparada para ejercer en el primer ciclo que en el segundo dado mi base anterior, aunque podría estar en las dos prefiero estar en las aulas de 0 a 3 años.
116	Opino que la mayoría de las veces no se corresponden los aprendizajes teóricos con la realidad. Esto lo podemos ver a la hora de realizar las prácticas.
117	Considero que soy bastante competetente aunque me asusta un poco, supongo que como a todos ante su primer trabajo, con la experiencia iré aprendiendo y mejorando.
118	Considero que mi nivel de competencia profesional para ejercer la profesión de maestro es alto, ya que la formación recibida unida a mi alta vocación para la profesión me la proporcionan.
119	Me considero válida para ejercer como maestra, sin embargo, para preparar una programación o llevar yo sola un aula, creo que se me haría demasiado grande. Hasta el momento sólo he dirigido grupos de hasta 15 niños/as y me ha resultado sencillo, pero eran tan sólo clases extraescolares.
120	Creo que quizás se podería mellorar a competencia profesional para exercer como mestre de infantil organizando mellor os calendarios de estadía dos distintos practicums.
121	
122	
123	
124	Considérome competente e apta para exercer de mestra, pola miña experiencie previa no ciclo 0-3, e nas prácticas desta carreira, pero non polos contidos obtidos no grao, polo feito de que é moi teórica a carreira, e a dotación de recursos por parte dos docentes para poder levar a cabo a nosa futura labor é nula.
125	
126	Logo de cursar catro anos materias acerca desta carreira considerome bastante competente. Non obstante, a maior parte destas competencias foron adquiridas durante os períodos de prácticas.
127	Mi nivel de competencia profesional como futura maestra de infantil es satisfactoria, pero me gustaría para futuros alumnos de este grado, se tenga más en cuenta la práctica y se enfoquen más las clases para adquirir más y mejores competencias en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
	este sentido, facilitándonos así más nuestra salida al mercado laboral y profesionalizarnos mucho más.
128	Creo que me faltan moitas cousas por aprender pero que se chegarán a conseguir grazas á práctica e ó traballo nas aulas además da formación contínua en aspecto de interese.
129	Teoricamente bien ahora falta llevarlo a la práctica.
130	Teóricamente adecuado pero necesito más experiencias.
131	Me considero competente a nivel 3-6 ya que es el lugar donde más trabajo. Puedo decir que a día de hoy no sé coo es un centro de 0-3, por lo que es imposible que sea competente.
132	
133	Considero que seré verdaderamente competente solo cuando trabaje y coja experiencia teniendo la oportunidad de poner en práctica los conocimientos.
134	Creo que tanto el ciclo formativo me ha aportado diferentes y valiosas herramientas para ejercer de manera profesional la labor de maestro de ed. Infantil.
135	Considero que polo de agora son competente para levar a cabo a miña función como docente, pero que ainda falta moito por aprender. A práctica aportaríame moita experiencia para sentirme máis competente. Na etapa de 0-3 anos, non tiven a oportunidade de manter un contacto directo e continuado durante un período de tempo, polo que non me sinto igual de competente que na etapa de 3-6 anos (2ºciclo); ainda que os coñecementos si os teño adquiridos.
136	Después de realizar el grado superior y el grado en educación infantil, considero que mi nivel de competencia para ejercer como docente es apto.
137	
138	Aunque me considero competente profesionalmente hablando, creo que hay aspectos que desconozco por falta de experiencia, tanto a nivel teórico como práctico, lo cual hace que tenga carencias en mi ámbito profesional. Está claro que nunca se deja de aprender, pero hay cosas básicas como puede ser el conocimiento sobre niños con NEE dado que los vamos a encontrar en el aula y no tenemos base de cómo trabajar en estos casos. Claro está, que no conocemos nuestros verdaderas competencias hasta que las ponemos en práctica.
139	Considero que aún me quedan muchas competencias que mejorar, pero con el día a día y formación permanente, me siento preparado para ejercer como maestro, sobre todo después de realizar el prácticum.
140	Como futura maestra, en relación a los aprendizajes aportados en esta titulación, considero que en muchas materias los contenidos son escasos, dándo mucha teoría y dejando la práctica de lado, por lo que en ocasiones no se sabe como llevar dicho contenido a la práctica educativa, por ejemplo, a la hora de enseñar a leer y escribir, tengo aportaciones nulas.
141	No me considero competente para enseñarles a los niños/as de Educación Infantil a leer y escribir, pues la formación entorno a este tema ha sido escasa.
142	Creo que mi nivel de competencia profesional debería ser mayor pero en 4 años de grado, sólo durante 4 meses me han dado pautas muy básicas para enseñar a leer y a escribir. Creo que hay temas muy importantes que se deben tratar, la lectoescritura es un tema que me preocupa y del cual no me siento preparada para llevar a cabo. Noto en falta una materia de 1º auxilios, cómo actuar si ocurre algo en el aula o en el comedor. Certificado de manipulador de alimentos, debería ser obligatorio para llegar a un colegio y en la facultad nadie lo indicó. Si inglés es tan importante y tan necesario, no entiendo porque sólo cursé 3 meses de esta materia.
143	Considero que mi nivel de competencia es bastante bueno para desarrollar esta profesión en el 2º ciclo. Por otro lado, considero que resulta IMPORTANTE que todo el profesorado que imparte docencia en este grado de E. Infantil, haya pasado y sepa que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
	existe y se trabaja en un aula de Ed. Infantil, para adecuar su materia a lo que realmente sucede en ese lugar.
144	No tengo mucha experiencia , sólo de hacer el prácticum I y II.
145	El nivel de competencia profesional es general, ya que en algunas competencias he recibido una formación más específica que en otras. La compentencia de "aprender o aprender" ha sido nombrada en multitud de materias, pero no se ha trabajao en la práctica todas las veces que se ha nombrado en la teoría. La competencia "saber convivir" no se ha promovido a pesar de que todos los trabajos eran grupales, superando la competitividad. El resto de competencias han sido tratadas de forma general, profundizando más en determinadas materias (matemáticas, etc)
146	En casi ningún caso he marcado la casilla mucho, ya que considero no ser quién, por el momento para valorarme tan positivamente, debido a que nunca he estado al mando de un aula. De todos modos, he de decir que en ambos practicums fue mucho lo que aprendí en lo referido a las relaciones reales que se establecen con las familias y con el alumnado. Pienso que en este sentido, mis competencias son muy buenas.
147	Considero que tras estos años de formación en la Universidad, tengo las competencias profesionales adecuadas para ejercer la profesión. Aún así, creo que tenemos un mayor dominio de la teoría que de la práctica, por lo que será una vez que empecemos a trabajar cuando realmente nos demos cuenta de si estos años la formación ha dado resultado.
148	Bueno, pero siempre es necesario seguir aprendiendo.
149	Depende, para ser un maestro de fichar me creo bastante capaz, pero ¿eso es lo que queremos?.
150	Mucha teoría, poquísima práctica
151	Exceptuando uno o dos profesores del grado de E.I., el resto nunca ha estado en un aula de Infantil, algo que me parece básico puesto que estás formando a futuros docentes en algo que no saben cómo es. Cada profesor va por su camino y no son cpaces de enseñar todos lo mismo, por ejemplo, unos hablan de fichas, de que así se aprende, otros que es imposible.... Además que se contradicen en la mayoría de los casos, promueven que lo importante es el proceso pero para ellos es el resultado. Estoy muy decepcionada con esta carrera, me ha aportado muy poco.
152	Sería necesario que el profesorado que imparte clase en el Grao de Ed. Inf. Tuviera experiencia como profesorado en colegios, para poder transmitir de una manera más REAl, las distintas asignaturas.
153	
154	Mi nivel de competencia es bajo, teniendo en cuenta sólo los conocimientos adquiridos durante el grado, debido a que no hay coordinación docente. Las didácticas en general son demasiado teóricas y poco aplicables al día a día en el aula.
155	En la actualidad me considero una persona competente para ejercer como maestra, aunque sin duda, necesito mucha práctica y experiencia. He estado trabajando con niños antes, por lo que muchas competencias las he adquirido fuera de la facultad.
156	Me considero poco competente a la hora de integrar a algún niño/a con algún tipo de discapacidad.
157	Creo que puedo estar preparada para ser maestra, por las competencias que adquirí a lo largo de mis estudios. Aunque también tengo que decir que el aprendizaje en la universidad fue mucho menos del que esperaba obtener.
158	En el período del prácticum pude percibir que muchos de los contenidos que había recibido durante el período lectivo de la universidad no me habían servido para nada, al igual que otros í, pero además, me di cuenta que estaba escasa en conocimientos esenciales y muy importantes. Por tanto, mi nivel de competencia profesional no es el deseado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
159	Para comenzar quiero dejar constancia de que en la carrera sólo existe una única materia (PROYECTOS EDUCATIVOS DE 0-3)que abarca la etapa 0-3, exceptuando alguna que otra expresión corporal que fueron los profesores quienes adaptaron el temario a esta etapa 0-3. Por lo tanto tengo que decir que para trabajar en esta etapa no me siento preparada ni profesionalmente ni personalmente por lo que al acabar la carrera pensaré si hacer el ciclo superior. No obstante, en el 2º nivel de EI. (3-6) me siento mucho más segura y preparada pero no por lo que he aprendido aquí (que no es mucho) sino por buscarme la vida haciendo cursos y leyendo e informarme.
160	
161	Creo que a la hora de enfrentarnos a un aula, todavía tenemos muchas carencias. Quizás estas competencias no nos las deben de enseñar en la carrera sino que debemos ser nosotros los que día a día aprendamos de la experiencia. Sin embargo, considero que nos ha faltado formación básica de primeros auxilios o lecto-escritura para ejercer nuestra profesión.
162	
163	Creo que en general me siento poco competente para ejercer cómo maestra en educación infantil, excepto en algunos ámbitos. Por ejemplo considero que si que soy competente para actuar correctamente en las rutinas diarias y actuar de forma ética y responsable durante el ejercicio profesional o mantener una buena relación con las familias.
164	Mi nivel de competencia va a ir mejorando con la experiencia, ya que a lo largo de toda la carrera la práctica docente es muy poco real, a excepción del prácticum.
165	En cuanto a mi nivel de competencia en la etapa de 3-6 considero que es bastante bajo debido a la forma de impartir el grado en la UDC. Considero que mi nivel de competencia en 0-3 es mayor, ya que el ciclo formativo es muy práctico y nos preparan para entrar en un aula.
166	A estas alturas de la carrera, pienso que soy bastante competente, dado que a pesar del miedo a no saber y a las dudas que me pueden surgir en los comienzos de mi vida profesional, ya he podido ponerme a prueba en los practicums y afrontar algún que otro problema surgido. Por esta razón pienso que el hecho de hacer prácticas y estar en activo hace que tu nivel de competencia profesional se eleve con las experiencias y los años.
167	Aunque llena de miedos e inseguridades, me siento capaz de llevar a cabo este cargo porque pretendo seguir formándome mientras lo realice y dar todo lo mejor de mí. Sé que llegaré a hacerlo bien aunque en un principio suponga realizar algún fracaso.
168	Bajo mi punto de vista el grado de educación debe de estar más basado en la práctica que en la teoría, ya que las competencias que se adquieren al estar trabajando en un aula de EI, no pueden aprenderse a través de la memorización de teorías. Por otra parte, la forma de dar muchas de las asignaturas no es lo suficientemente adecuada.
169	Actualmente considero que en relación a mi nivel de competencia profesional para ejercer es bastante buena. No obstante, creo que no estamos tan preparados profesionalmente como para salir de la facultad y llevar a una aula. Personalmente, me vería más preparada para dar clases en 3-6 que en 0-3 ya que en el grado se centran mucho más en el segundo ciclo a pesar de que la carrera abarque las dos.
170	Mi nivel de competencia profesional considero que es gracias al ciclo superior y no a lo realizado durante el grado.
171	
172	Quedan olvidados procesos básicos de la educación infantil, no sabemos cómo enseñar a leer, no sabemos cómo enseñar a escribir, por ejemplo se pasan por alto cosas esenciales de la etapa.
173	Creo que falta práctica y experiencia, siendo cuatro años de carrera sólo hay dos de práctica y en períodos cortos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
174	Considero que todavía me queda mucho por aprender en torno a mis labores como futura mestra. Si bien, por supuesto, estos 4 años han sido de gran utilidad y me han dado una nueva visión sobre la Educación Infantil, considero que en las materias cursadas no se aprovecha al máximo todo lo que podría transmitir.
175	
176	Como bien demuestran estas últimas preguntas el mayor grado de competencia se adquiere en los Prácticum, con las asignaturas poca cosa, por no decir casi nada. Por ejemplo, del proceso de lecto-escritura no hemos aprendido nada.
177	
178	
179	Quédame moito que aprender, seguramente as experiencias que me tocarán vivir ensinaránme máis que os catro anos na facultade, pero síntome preparada para enfrontarme ao mundo tan "complexo" da educación.
180	Respecto al ciclo 0-3 debería de darse más cosas y sobre todo girase más hacia la práctica y no tanto hacia la teoría ya que me parece la mejor forma de aprender.
181	Considero que existen asignaturas a las que se les da menos relevancia de la que tienen realmente, y otras que son prácticamente irrelevantes para la formación docente.
182	En el nivel que me encuentro, como profesional creo que puedo plasmar los conocimientos teórico-prácticos de la titulación.
183	Considero que salimos de la carrera con una competencia muy baja, sin saber lo suficiente.
184	Me considero competente para poder ejercer como maestro de educación infantil en el primer ciclo 0-3 con respecto al segundo ciclo 3-6 siento que estoy no tan preparada por mi parte seguiré formándome para poder sentirme preparada y poder enfrentar esta situación.
185	Realmente, el desempeño de mi competencia profesional como maestra considero que podré verlo y tener constancia de mi capacidad de desempeño en el ejercicio de la profesión docente, es decir en la propia práctica. En la formación teórica global me siento competente pero, otra cuestión será el contexto global del aula, donde surgirán diversos inconvenientes y acontecimientos para los que no se dispone de un "manual de buenas prácticas" por así decirlo. Aunque sí que es cierto que la carrera te da pistas y una base general para abordar diversos temas relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje.
186	Nestes momentos síntome capacitada para exercer como mestra, pero considero que tanto eu como os meus compañeiros temos carencias con respecto a algúns temas, como por exemplo, "a discapacidade". Pois nesta carreira non tivemos asigngaturas específicas que abordaran esta temática, plo que a hora de traballar con nenos con dificultades motoras, cognitivas, etc, atoparíame con diversos problemas. A parte disto, a maioría das asignaturas céntranse en contidos teóricos e non didácticos.
187	La mayoría de las materias que se han diseñado para el desarrollo de este grado de Ed. Infantil, realmente no tienen una utilidad específica. Me explico. Hay materias que por ejemplo, por su profundidad, tal como Intervención en niños con NEE (no es el verdadero nombre) debería indagarse más no quedarse en 4 meses. Al igual que otras muchas. Muchas veces las materias no se ajustaban a lo establecido en su guía docente. Realmente salgo de esta carrera sin saber como resolver conflictos con los niños a no ser que siga el ejemplo de mis padres seguían con mi hermano y conmigo. Tampoco sé como enseñar a leer y escribir funtamental en el aprendizaje de los niños y niñas.
188	
189	Creo que las prácticas se deben hacer todos los años ya que es en realidad dónde aprendes a desarrollar la competencia profesional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
190	Considero que la formación teórica que recibimos en la universidad es indispensable, pero quizás el planteamiento no es el adecuado (demasiados trabajos teóricos que no ofrecen un aprendizaje significativo) así, me faltan conocimientos acerca de la historia de la educación, la organización de un centro...
191	En este momento que acabo la carrera creo que mi nivel es bajo, debido a que teóricamente no me siento preparada.
192	Creo que en muchas materias se trabaja lo mismo y los profesores no se ponen de acuerdo por lo tanto mi grado de competencia es bastante alto pero gracias a mi trabajo fuera de la universidad y mi grado de implicación.
193	No la considero mala pero podía ser mucho peor.
194	Considero que me veo más competente para ejercer como maestra en el ciclo 3-6 debido a que hemos trabajado más es ciclo durante estos años de la carrera que con referencia al ciclo 0-3
195	Mi nivel de competencia no diría que es escaso, pero sí suficiente para estar en 4 de E. Infantil a punto de terminar la carrera. ¡Creo imprescindible recibir formación práctica!
196	Se supone que la Educación Infantil abarca muchísimo más que le trabajo como docente de un colegio, pero sólo te preparan para estas en clase con niños. El ciclo de 0 a 3 es inexistente y las competencias adquiridas en un 90% de la carrera no valen para nada. No estamos preparados para ejercer, no sabemos idiomas, no sabemos apenas cultura general, y eso les da exactamente igual, aquí lo único que prima es dar títulos sea como sea. Los docentes de la carrera no están preparados para impartir esta carrera. Yo he aprendido en el ciclo superior de Educación Infantil y en el prácticum. La teoría no es adecuada ni adaptada y el nivel de exigencia pésimo.
197	
198	En cuanto al nivel de competencia, creo que en el prácticum aprendí mucho sobre como trabajar en el 2º ciclo, pero sobre 1º ciclo, no sabría ni como entrar en el aula.
199	Sé que sólo soy válido para desempeñar esta profesión, creo que tengo un nivel óptimo de las competencias básicas, pero que nunca será suficiente.
200	Considero que no estoy completamente formada como para convertirme en maestra de educación infantil una vez termine esta carrera que será este mismo año. Considero que muchas de las materias que hemos cursado nos han servido nada más que para "chapar" contenidos teóricos pero que luego no sabemos llevar a la práctica. Por esta razón creo que deberían tener esto en cuenta para un futuro formar profesionales correctamente formados.
201	Está claro que la teoría es necesaria, pero si nunca llegamos a aplicarlo a la práctica, la teoría por sí sola bajo mi punto de vista es poco productiva. En lo que se refiere en nivel 0-3, son muy pocas las asignaturas y los docentes que realmente valoran este ciclo como sería necesario. 0-3 y 3-6 forman la etapa de educación infantil y por tanto deberían de ser valoradas en igual medida.
202	En general me veo un poco cojo. Pero tengo que mencionar que otros ven en mi capacidad como docente que yo no me veo.
203	Personalmente me veo capaz de desarrollar la función de docente en un centro de infantil, sobre todo en lo referido al segundo ciclo, pues a lo largo del grado la mayoría de las materias van dirigidas al ciclo 3-6 y no a 0-3, por lo que creo que estoy bien preparada. Creo que no estaría bien preparada para trabajar en el primer ciclo de infantil, pues la formación recibida dirigida a este ámbito es más bien escasa, ya que contadas materias han tratado sobre este ciclo.
204	Dependiendo de los trabajos realizados en estos años de e. infantil "sabemos" más o menos sobre ciertos temas pero no demasiado sobre la realidad en el aula. Considero que debería saber muchas más cosas para dar clase en Ed. Infantil. Un docente, en mi opinión, debería tener una cultura general muy amplia, además de un alto grado de conocimientos sobre todas las materias relacionadas con esta etapa educativa y sobre

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
	el sistema en general, además de tener conocimientos de actualidad como política y economía y cómo todo eso influye en nuestros alumnos y sus familias.
205	Debido a las materias que se imparten, no estoy lo suficientemente preparada en cuanto a la competencia profesional porque en la mayoría de las asignaturas aprendes cosas que no son muy relevantes para esta etapa.
206	Considero que no estoy suficientemente preparada para ser maestra de Educación Infantil. A lo largo de esta carrera he aprendido mucho en muchas asignaturas y nada en otras. Creo que hay mucho que mejorar respecto a esta titulación. Mencionar también, que existen profesores de esta facultad que no están suficientemente capacitados para impartir clase.
207	Considero que el nivel de mis competencias como maestro de Educación Infantil es el suficiente como para impartir docencia, pero se trata de un nivel que sólo aumentará con nuevas experiencias en el aula.
208	Ahora mismo y después de haber pasado por dos Practicums y varias actividades en centros, me considero bastante competente profesionalmente; aunque sin duda podría estar mucho mejor formada si durante la carrera me enseñaran más y mejor.
209	En lo que concierne a la formación en general creo que no estoy tan capacitada como debería para ejercer de docente, puesto que me parece que la formación impartida es poco práctica a la hora de verse al frente de un aula. Tras cuatro años de formación deberíamos sentirnos seguros de poder desempeñar nuestro papel y sin embargo, nuestra actitud es de miedo al fracaso por la inseguridad de que estos años de formación no hayan sido todo lo útiles que deberían.
210	La teoría es indicutible saberla, pero la didáctica fundamental para la etapa de E. Infantil no hay didáctica en el grado de Infantil.
211	Creo que a día de hoy si me siento capaz de ejercer en esta profesión es mucho gracias al Prácticum I yII. Creo que de no ser por las prácticas, la pasión que siento por el tema sería bastante menor debido al alejamiento teórico de la realidad en las aulas a pesar de "irse de modernos".
212	Ahora mismo, a punto de terminar la carrera me siento insegura y no me veo como futura profesora, porque considero que no tengo las suficientes competencias como para ejercer en una escuela infantil, por lo que para el año me dedicaré a hacer cursos y aprender más.
213	En términos generales considero que mi formación y los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera son bastante flojos. Creo que la formación que se debería ofertar en la globalización de la carrera debería ser mucha más y de mejor calidad.
214	Creo que mi competencia profesional para ejercer como maestra es muy poca. No creo que esté capacitada para afrontar un autla de 0-6 en su totalidad, en situacones "habituales "si. Esto es debido a la pésima enseñanza que recibimos en la Universidad. Asignaturas y docentes sin competencias en esto.
215	Creo que mi nivel actual es realmente bajo y confío que a través de la práctica y del paso del tiempo vaya creciendo en mis competencias como maestra, pero oppino que las materias o el contenido que se imparte en este Grado no ayuda en demasía a ejercer esta profesión. Salimos de aquí sin saber qué hacer, cómo hacerlo y cuando.
216	En la formación recibida en la UDC ha sido correcta sobre todo en lo referente al campo 3-6. En cuanto a la etapa 0-3 es bastante desconocida para nosotros. También he de recalcar que he aprendido mucho más en el prácticum que durante la carrera aunque considero que es necesaria la parte teórica.
217	Considero que profesinalmente soy competenten para trabajar como maestra, pero a nivel legal y de planificaciones y programaciones todavía sigo perdida. En cuanto a mejora e innovación considero que no soy nada competente porque no he aprendido a serlo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
218	Me considero competente para ejercer como maestra de Educación Infantil pero considero que mi formación podría ser mucho más rica y completa para estar mejor formada y sentirme más segura.
219	A lo largo de la carrera hemos recibido asignaturas que no se han puesto en práctica a la hora de enfrentarnos a un aula por no estar bien estructuradas. Del mismo modo, pienso que hay asignaturas que se encuentran enel 1º año de carrera que podrían ser más útiles hacia los últimos años y al contrario.
220	Creo que mi nivel de competencia es bastante bueno en cuanto a ambos ciclos, ya que me he preocupado en trabajar sobre el ciclo 0-3 cuando se me ha dado la oportunidad. Obviamente, creo que necesito seguir aprendiendo y eso se consigue cólo con la práctica.
221	La mayoría de las materias no te ayudan a tener los conocimientos para en el futuro poder ejercer. Del primer ciclo (0-3) no se trabaja casi nada del segundo ciclo se trabaja pero superficialmente. Las competencias de las materias no son las propias para trabajar como docentes de educación infantil. Al llegar a los centros es cuando ves las competencias que realmente tienes. Por ejemplo, el segundo ciclo (3-6), en la carrera no te enseñan como enseñar a los niños y niñas a leer y a escribir.
222	Sinceramente no me siento del todo satisfecha con lo que nos han aportado las materias del grado. Bien es cierto que algunas de ellas nos sirven de mucha ayuda para cuando tengamos que trabajar en una clase de Educación Infantil, como por ejemplo, "Expresión Corporal", música, plástica, etc. Aunque hay un determinado número de asignaturas que se dedican a administrar demasiada teoría que pienso que, en nuestro futuro como docentes, es innecesaria. Esto conlleva a que en cierta medida, tenga un nivel de competencia profesional bajo.
223	Tras cursar el grado logré un buen nivel de competencia profesional, aunque todavía hay bastantes lagunas (por ejemplo con el tema de las NEE).
224	Considero que hay materias que nos aportaron mucho aunque pienso que existen otras muchas que podían haberse aprovechado mucho más. En general, la preocupación de los profesores fue tratar la mayor cantidad de contenidos posibles (muchas veces sin preocuparse por si habían quedado claros). Desde mi punto de vista, algunos deberían reflexionar sobre lo que están haciendo en el día a día en las aulas y reflexionar sobre la práctica que están llevando a cabo como docentes. Ésto nos ayudaría a todos a
225	Considero que mi nivel de competencia es más bien poco, porque aunque considero que la formación recibida es adecuada, para mi también es insuficiente. Es decir, a pesar de que en síntesis creo que es aceptable e incluso en algunos casos muy apropiada, en su mayoría es insuficiente, bien por el tiempo o por los contenidos abordados que en algún caso son bastante escuetos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pregunta 106.- Añade un comentario en torno a la aportación del Prácticum para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro/a de Educación Infantil

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
1.	
2.	Considero que el Prácticum es una parte fundamental de la carrera para el desarrollo de las competencias. Sin embargo, se deberían escoger los colegios con una metodología que coincida con lo que se intenta enseñar en la facultad.
3.	Los tres periodos del Prácticum han sido los meses en los que más he aprendido, y creo que para un futuro deberían de plantearse que dichos períodos fuesen más largos, puesto que los considero mucho más importantes que algunas materias que hemos cursado (que a mi parecer han sido de "relleno").
4.	Tuve mucha suerte, ya que realicé las prácticas en colegios públicos que trabajaban muy bien. Me gustó, era toda la enseñanza basada en proyectos y espacios de aprendizaje.
5.	
6.	Creo que as prácticas e a elaboración das memorias destes períodos foi o que máis me aportou como futura maestra porque puiden observar, ver, tocar, actuar, equivocarme e converterme en mestra de verdade.
7.	Sobre todo me ha aportado el conocimiento de la realidad educativa en relación a las teorías y modelos expuestos en la facultad. Darme cuenta de que esto es a lo que me quiero dedicar. Poder llevar a la práctica parte de mi aprendizaje a lo largo de la carrera y valorar mi capacidad para enseñar.
8.	Creo que el prácticum se hace un poco corto para los 4 años de carrera. En mi caso como trabajo se realiza en colegios, lo complemento teniendo experiencia en la docencia.
9.	Axúdame a saber resolver situación que non me immaxinei que se poideran dar, nin pensase saber resolver.
10.	Como he dicho anteriormente al llegar a las prácticas me he sentido muy poco formada pero al realizarlas es cuanto ya me sentía competente para ejercer como docente, a un nivel parecido al de mi tutora. En conclusión, dónde más he aprendido es con las prácticas.
11.	El Prácticum es la forma más idónea para enfrentarnos y conocer mejor la realidad con la que nos vamos a encontrar.Así mismo pienso que esta carrera deberían ser dos años completos como mínimo de prácticas escolares.
12.	Aprendín moito máis nas prácticas que nos 4 anos de carreira, isto resume o que quero dicir.
13.	He aprendido más en las prácticas que en los 4 años de carrera
14.	O prácticum é a forma que temos de achegarnos á realidade educativa e aplicar a pouca teoría útil que aprendemos na facultade.
15.	Creo que o Prácticum foi o aspecto que máis axuda ao desenvolvemento das competencias profesionais, pois foi nelas onde souben que son capaz de desenvolver actividades cos nenos/as e onde descubrin que son capaz de exercer a miña profesión.
16.	Considero eencial y muy grande la aportación del prácticum para el desarrollo de las competencias profesionales . Nos ayudan a ver la realidad en el aula comparando teoría, práctica y aprendiendo muchos recursos didácticos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
17.	O prácticum foi o momento no que máis se aprende, sen dúbida, no tempo que pasamos na carreira. Tamén dependerá moito do centro no que esteas e do tutor que che toque pero podo dicir que o meu titor me fixo traballar moito pero con todo este traballo aprendien moito máis. Nos centros nos que estiven os 3 anos de Prácticum tiven que etar a maior parte do tempo soa na aula e a experiencia foi cincrible xa que os mestres das outras aulas me axudaron en todo e así tiven oportunidae de probar diferentes actividades e unidades que fun facendo.
18.	El prácticum fue de gran utilidad. Sobre el papel ves que todas las actividades son posibles pero una vez llegas al centro, descubres que las situaciones son más complicadas. Ciertas actividaes les resultan complicadas y otas, en cambio, son muy fáciles para ellos. Es aquí donde descubres verdaderamente cómo hay que enseñar y gracias al apoyo de los profesionales de los centros puedes adquirir nuevas experiencias e ideas en favor del trabajo docente.
19.	El prácticum es lo más valioso del grado, ya sea para aprender competencias profesionales como para reachazar las que pensamos que no son válidas en Ed. Infantil.
20.	Considero que es lo más importante en la formación del maestro y que es lo que realmente aporta mayor competencia para el desempeño de la labor ya que sitúa al futuro profesional en la ralidad del aula y del centro.
21.	Un 90% de lo que yo me siento competente se lo debo a mis tutoras en la escuela de prácticas y a las experiencias allí vividas. ESTA CARRERA TIENE MUCHO QUE DESEAR.
22.	Situaciones más reales. Solución de problemas "aquí y ahora". Aprendizaje de cosas que "no se deben o no me gustaría hacer en un futuro. Trabajo en el trato con familias (aunque poco).
23.	En el prácticum considero que aprendí mucho, ya que pude observar y poner en práctica como lleva a cabo una clase real con niños pequeños, cosa que en la facultad no se pone mucho en práctica.
24.	Considero que el Prácticum fue la experiencia más enriquecedora de la carrera, si bien considero que se deberían hacer pruebas previas a los maestros que van a ejercer como tutores, ya que algunos fomentan metodologías tradicionales que no favorecen a formarnos como buenos maestros.
25.	Sin duda alguna, lo mejor y lo más útil de la carrera, de nada sirve la teoría si no se tiene contacto con la práctica, que es dónde realmente se aprende.
26.	El prácticum es esencial, ver de primera mano el trabajo de los niños, colabora con la profesora, el trato con los niños, en definitiva, te enseña a ser maestro.
27.	No prácticum tiven duas mestras moi diferentes e creo que iso foi positivo para min xa que vin duas formas de impartir, unha máis positiva e outra. Creo que o nivel de competencia profesional que poida ter é medio-alto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
28.	A mi parecer, todo lo aprendido para enfrentarme a una clase, tanto de 0-3 años de 3-6 fué adquirida en el prácticum, por lo que creo que se le deberían dedicar más horas de las que están estipuladas.
29.	Para mí, el Prácticum es la etapa más valiosa dentro de esta carrera dónde más he aprendido, dónde en realidad he visto lo que será nuestra futura profesión, aprendiendo las cosas buenas y los malos de la profesión docente.
30.	Sin duda, ha sido lo que más me ha aportado.
31.	Como indiquei na pregunta anterior foi o que máis me aportou, posto que cando chegamos as aulas, ou estábamos moi perdidas ou o que vimos na clase non se corresponde coa realidade nas aulas.
32.	O prácticum é o que "salva" a carreira. Existe un contacto directo coa realidade de práctica educativa. É nese momento no que a alumna ou alumno se dá conta de que todo o que estudio na Facultade non serve para nada.
33.	
34.	Muy positivo, ayuda a poner en práctica las teorías.
35.	Aprendes de lo bueno y de lo malo. Debería haber más comunicación con tutores, universidad y centro.
36.	Los prácticum deberían ser más largos (3 meses) para ver cómo funcionan aula y centro y poder llevar a cabo actividades.
37.	
38.	Me ha aportado ver los modelos de trabajo:modelo tradicional y modelo post proyectos.
39.	
40.	Gracias os prácticum coñecín de forma práctica o traballo por proxectos.
41.	Creo que el Prácticum debería ser más tiempo. La universidad debería escoger los mejores centros educativos para los alumnos para que así podamos ver enseñanza de calidad. El prácticum es lo fundamental para el aprendizaje y lo más importante del grado.
42.	Creo sinceramente que o Prácticum é o que máis me aportou durante a carreira e foi o período que máis me demostrou como vai ser o meu traballo diario. Na carreira son demasiado idealistas.
43.	Creo que es una forma de acercarnos más a los niños y que podamos aplicar lo aprendido en clase.
44.	
45.	El Prácticum es un momento dónde realmente se adquiere la experiencia necesaria. Cabe decir, que sería muy positivo que hubiese más períodos de prácticas para así poder desenvolver todo lo que fuimos adquiriendo a lo largo de la carrera.
46.	Para mí el Prácticum fue lo mejor de la carrera y lo que mayor formación de aportó.
47.	El prácticum es lo que más aporta a nuestra formación como maestros ya que la parte teórica es muy escasa.
48.	Gracias al prácticum pude aprender un montón de cosas sobre la Educación y los niños, saber como actuar, como enseñarles, relacionarme con ellos, y con otros profesores. Realmente fue lo que más me sirvió para aprender por eso considero que debe tener una duración mucho más larga.
49.	Creo que todas las competencias que tengo como futura maestra fueron adquiridas de mis tres períodos de prácticas; ya que me sirvió de mucho la experiencia y ver cómo son realmente las cosas para saber como hay que actuar.
50.	Me han servido para verme como maestro/a y enfrentarme a situaciones reales de enseñanza.
51.	Como he dicho anteriormente, me ha aportado mucho más que cualquier materia o materias durante mi estancia en la Universidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 **Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago** **Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo.** **Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña.** ***En blanco sujetos que no han realizado comentarios***
52.	Es cuando verdaderamente he aprendido a tratar con los alumnos.
53.	El prácticum me ha ayudado a "conocer" niños reales, con problemas reales. He visto la labor de una profesora, todas las responsabilidades que hay que tomar, el trabajo que hay detrás de cada proyecto...
54.	Me ha aportado muchísimo en mi formación porque a supuesto un contacto directo con los problemas reales de la enseñanza, algo imposible en las materias teóricas.
55.	Necesario períodos más largos y vivir las diferentes etapas y momentos.
56.	Sin duda la mayor experiencia adquirida en la carrera, lo más acertado para la formación como docentes y la parte más gratificante de la carrera.
57.	
58.	O prácticum aportou moito ao meu desenrolo das competencias profesionais xa que puden ver dunha forma práctica a teoría vista durante os cursos ademais de ver a realidade das aulas no día a día.
59.	Es muy importante y necesario pero su desarrollo y sobre todo su planificación previa tiene muchas carencias, (falta de conocimientos, vinculación entre los departamentos, etc)
60.	Los practicums son los que más formación bajo mi experiencia, aportan en más, es ahí dónde cercioras o no el nivel de competencia que estás adquiriendo en la carrera. Realmente es una pena no tener períodos más amplios o posibilidad de realizar más prácticas ya que en mi caso me fastidió mucho no realizar un período de prácticas en el ciclo 0-3.
61.	Es lo que más nos está formando, y veo innecesario aumentar un año más a esta carrera docente, si su único período de prácticum disfrutado y con una buena duración es el II. Se necesitaría más práctica y menos teoría de la que nunca sacaremos provecho.
62.	No meu caso o prácticum foi moi favorecedor. Traballei con mestras que desenvolvían a práctica educativa de forma globalizadora a través de proxectos. En todo momento "me deixaron facer".
63.	Considero que gracias á aportación do Prácticum desenvolvéronse as competencias profesionais; é na asignatura que máis se aprende debido a que podes levar a cabo experiencias e ver os resultados e poder mellorar na experiencia.
64.	Creo que el Prácticum debería ser de más tiempo de estancia en los centros de Educación Infantil ya que es allí dónde aprendemos realmente, sin dejar al lado materias importantes que nos refuercen esta estancia. Además pienso que el Prácticum II debería estar al final del curso ya que al principio es un poco precipitado.
65.	Como he apuntado considero que he desarrollado más competencias gracias al Prácticum ya que, mediante las prácticas, con un contacto directo con la docencia he aprendido bastante más, en mucho menos tiempo. Por otro lado, aportar que considero los prácticum demasiado cortos y breves ya que en un mes por ejemplo, no ayuda a seguir aprendiendo mucho más. Si en un mes desarrollamos bastantes competencias y aprendemos más, en un prácticum más largo seríamos aún más competentes.
66.	El Prácticum me ha servido de gran ayuda, a pesar del escaso tiempo que se le dedica. El Prácticum me ha permitido completar la formación que ha estado ausente en la carrera. También me ha servido para ver de forma más "real" los conflictos que surgen en el día a día de la práctica educativa.
67.	O prácticum foi o que máis me serviu xa que puiden aprender e ver cousas sobre os nenos, sobre todo en 0-3 anos, é a mellor forma de traballar e aprender. Xa que as unidades didácticas que fixemos fomos capaces de levalas a cabo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
68.	Considero que esto foi a mellor actividade realizada ao longo do grado de Ed. Inf; e a que máis nos acerca ao noso labor como futuros docentes.
69.	O P´racticum na miña opinión é o que máis aporta na miña formacíon. Considero que debería ter máis valía e máis período de prácticas.
70.	El prácticum aportó gran cantidad de conocimento y nuevas experiencais, aprendiendo directamente nuevas y efectivas prácticas de las diversas tutoras que tuve.
71.	El prácticum no tiene lugar en los momentos que debería y no se le da importancia a tus cualidades ni tu trabajo real, sólo a la redacción de una buena memoria de prácticum en ese sentido no ayuda a nuestra formación.
72.	Pienso que el Prácticum es algo fundamental para ejercer como maestros en un futuro. Las clases teóricas por sí solas no valen de musho, ya que lo explicado se puede ver en el aula y ser conscientes de como es en realidad.
73.	El prácticum es lo mejor de la carrera pues es el lugar en dónde se ve la realidad y el día a día en el aula y en dónde se aprende a poner en práctica lo aprendido teóricamente en la carrera.
74.	A teoría é importante pero considero que foi cando realicei as miñas prácticas cando puiden relacionar os contido aprendidos na facultade co que ía vendo e así aprendendo e de forma máis significativa e mediante a acción. Penso que foi unha peza imprescindible para a formación.
75.	
76.	
77.	El Prácticum es fundamental para el desarrollo de las competencias profesional. Como futuro docente, y aún estudiante, adjudicaría a esta materia más horas. La experiencia es fundamental a la hora de trabajar con niños/as de Ed. Infantil.
78.	
79.	
80.	Creo que el prácticum fue una de las materias que más me aportó en los 4 años que llevo de carrera. Es el único modo para desenvolver las competencias necesarias para ser un buen docente y poder aplicar los conceptos teóricos que se imparten en el resto de las materias.
81.	Considero que los tres practicums fueron los que mayor formación docente me aportaron sobre todo en el ciclo 0-3 que no lo conocía.
82.	EL prácticum fue la base principal para desarrollar todas las competencias y saber como manejarme dentro del aula y centro educativo.
83.	Creo que es una materia esencial en esta carrera y de la que realmente se aprende como será nuestra labor docente. Por otro lado, la duración debería ser mayor y no "perder el tiempo" en materias que no aportan nada o muy poco.
84.	Creo que el prácticum fue la materia clave para adquirir un nivel de competencia profesional.
85.	
86.	El prácticum te acerca a la realidad de los centros, por lo que la experiencia que nos aporta es fundamental para nuestro futuro docente.
87.	Prácticum realizado en etapa 0-3. Non me aportou nada. As escolas infantís escollidas deber ser competentes e non simples "garderías".
88.	
89.	
90.	
91.	
92.	

ID	COMENTARIOS p. 105 **Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago** **Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo.** **Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña.** ***En blanco sujetos que no han realizado comentarios***
93.	En algunas de las prácticas no pude sacar todos los conocimientos que tenía adquiridos, por lo tanto me aportaron conocimientos, pero no todos los necesarios.
94.	Es el aspecto que más aporta para la formación de un docente, pero muchas veces lo que se nos pide desde la facultad no responde con la realidad del centro educativo, lo que dificulta el desarrollo de las prácticas y que no sean aprovechadas y de utilidad.
95.	
96.	
97.	
98.	
99.	
100	
101	O prácticum foi o mellor de toda a carreira, xa que a práctica é a mellor formación, complementada coa teoría.
102	Dependiendo del centro que te toque puedes aprender muchísimo o no aprender nada.
103	Para min o prácticum foi a materia máis productiva posto que partimos da propia experiencia como medio para a aprendizaxe.
104	Fue la asignatura que más me aportó durante la carrera.
105	Como he dicho anteriormente, es dónde más se aprende, tomando contacto directo con el aula y todo lo que conlleva. Considero que las prácticas deberían durar mucho más y ser más seguidas no divididos en cursos. Así aprenderíamos mucho más y nos serían mucho más productivas para nuestro futuro profesional.
106	O prácticum, dende o meu punto de vista, é a práctica máis relevante que axuda ao desenvolvemento das competencias profesionais, pois é ahí onde cada quen actúa coa base teórica e adquire coñecementos prácticos.
107	Coido que me serviu para coñecer de primeira man como actuar na aula, o funcionamento do centro e da aula, etc.
108	Creo que la mejor forma de enfocar el prácticum es haciéndolo en sesiones contínuas, como fue el prácticum III y también considero que deberían tener más peso en la carrera.
109	"A mellor maneira de aprender é ensinando" Cinceron (2003)
110	En mi opinión es la parte más útil y productiva de nuestra formación.
111	Creo que es lo más importante ya que bajo mi punto de vista aprendes más de las prácticas y las experiencias que de la teoría, aunque ésta sea necesaria.
112	Muy buena contribución.
113	Debería haber más prácticum, ya que es en dónde más aprendemos y adquirimos experiencia.
114	Pienso que los prácticum son esenciales en esta carrera ya que es dónde verdaderamente ves la realidad de la educación y dónde puedes poner en práctica la teoría que nos imparten en la facultad.
115	Son fundamentales y esenciales para trabajar con niños/as; porque ves si estás preparada o no, y aplicas la teoría vista en la vida real del aula. Te ayuda a tener más seguridad, autonomía, y reducir la vergüenza.
116	Creo que el Practicum es la asignatura más importante de la carrera, pues es en realidad el lugar dónde podemos llevar a la práctica los conocimiento adquiridos; y sobre todo porque nos acerca a la realidad.
117	El practicum es lo mejor de la carrera, soy consciente de que es necesaria una buena base teórica pero la práctica siempre es ás agradecida.
118	Desde mi punto de vista, el Practicum, es una de las materias fundamentales e imprescindibles de la titulación dónde más aprendes.
119	Fue una de las materias que más me enseñó, sin embargo llega a un punto que resultan repetitivas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
120	Coido que o practicum é a materia máis valiosa do grao.
121	
122	O practicum é atoparnos coa realidade da aula e do centro educativo, polo tanto un lugar ideal parra desenvolver as competencias. Para que esta estancia sexa igual de positiva para todo o alumnado do grado considero que se debe de supervisar que todos sexan ben recibidos nos centros educativos.
123	Penso que o practicum foi unha gran oportunidade que nos serviu para tomar o primeiro contacto coa aula e co alumnado, gañar confianza e seguridade.
124	Foi o mellor que me aportou a carreira con moita diferencia. É onde ves a realidade educativa e onde te das conta que a carreira está enfocada prácticamente só a acadar contidos.
125	
126	Como xa dixen, no período de prácticas adquirín a maior parte de habilidades e competencias. Durante este tempo estamos relacionados directamente co traballo docente. Así, podense adquirir e observar actividades, rutinas, proxectos, etc.
127	El practicum no ha sido todo lo satisfactorio que me esperaba, ya que la estancia cada año fue modificada y esto hizo que nos liara demasiado. Pero en general la experiencia en los centros fue maravillosa por que en mi caso, la tutora de cada practicum hizo que adquiere más conceptos al proceso de aprendizaje, en el que me he encontrado.
128	O practicum foi a parte na que máis aprendín na carreira xa que nos axuda a ver a realidade as diferentes situacions que vemos na teoría. Creo que son moi enriquecedoras.
129	Las prácticas son la realidad a la que vamos a estar y son muy enriquecedoras.
130	Muy necesario la realización de las prácticas porque es verdaderamente dónde se aprende
131	Sinceramente considero que tanto el practicum I y II son la base fundamental de aprendizaje. "En 4 meses en un cole pienso que aprendí más que en 3 años de carrera".
132	
133	En mi opinión es en la asignatura que más se aprende, lo más importante de los 4 años sin ningunda duda.
134	En mi caso existe bastante diferencia entre lo aprendido en el grado y lo que realmente sucede en algunos centros de Ed. Infantil.
135	O practicum permitiume coñecer o funcionamento real de un centro de Educación Infantil de 3 a 6 anos. Permitiume ver a evolución nas tres aulas de tres, catro e cinco anos. Tamén me percatei de que en moitas situacións, a teoría aprendida na facultade non sempre serve para poñela en práctica.
136	El practicum aporta mucho, debido a que te puedes enfrentar a la realidad y ver si eres capaz de ejercer como docente, llevar a la práctica todo lo aprendido en la teoría.
137	
138	La parte práctica, el día a día con los alumnos y otros docentes hace que pongas en práctica toda la teoría, que te plantees nuevos retos, que aprendas a resolver conflictos, a trabajar las emociones, a ver como es realmente un día en un aula, a valorar la importancia de tu trabajo, a entender que eres profe las 24 horas del día, a ver cuales son las carencias que tengo que mejorar, lo reconfortante de la experiencia vivida, el desarrollo de la creatividad de diferentes formas de trabajar y la mejora contínua.
139	Es una asignatura y experiencia personal y profesional absolutamente necesaria para medir el nivel personal de las competencias de maestro y sobre todo, si esta profesión es tu vocación.
140	La etapa del practicum fue una gran oportunidad parra aprender, ya que la mayoría de cosas que verdaderamente se hacen en el aula, se aprenden aquí, y no en toda la titulación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 **Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago** **Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo.** **Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña.** ***En blanco sujetos que no han realizado comentarios***
141	Los practicums son realmente importantes, pues te permiten ver la realidad de los centros y comparalas con tus conocimientos teóricos.
142	El practicum me ha ayudado mucho, por un lado para aprender y por otro lado para darme cuenta de lo mucho que me queda por aprender. Creo que se debería de tener cada curso un practicum, pues lo considero más importante que cualquier otro trabajo, o por lo menos todo lo planificado en la facultad, que pueda llevarse a cabo realmente y poder hacer propuestas de mejora.
143	Considero que el practicum aportó mucho en mi formación como maestro, ya que pude aprender de situaciones diarias y sobre todo para resolver contratiempos y conflictos diarios.
144	No tenía mucha libertad para ejercer de maestra en el colegio.
145	Los períodos de practicum han sido los que mayor grado de conocimientos han aportado. No se ha promovido el practicum en el período 0-3, prohibiendo la realización, por ejemplo del practicum II enteramente en ese período 0-3. De esa manera se le ha quitado importancia, reflejando el tratamiento que tiene esta primeta etapa infantil crucial, en el ámbito social.
146	El periodo de prácticas, tanto el realizado el el 1º ciclo , como en el 2º, han aportado mucho a mi competencia, asi al igual que las materias teóricas estudiadas.
147	Considero que fue el periodo de Practicum cuando realmente me di cuenta de si quería dedicarme a esta profesión. Creo que es el momento en que pones en práctica lo aprendido teóricamente y que realmente te permite aprender del día a día del aula.
148	Es lo que nos da más experiencia a la hora de trabajar.
149	Básico, donde realmente se aprende lo que es ser docente. Aunque si lo supiera , haría una de los 2 en la etapa 0-3.
150	En la mayoría de los casos muy básico. Es fundamental ya que es lo único que vi en la carrera que me aproximó a la realidad.
151	Realmente, es dónde he aprendido, tantao en la práctica como en la teoría. Me parece algo básico y debería de existir desde el primer año de carrera, aunque sean períodos más cortos. Es lo único que salvo de estos cuatro años.
152	Bajo mi punto de vista, el Practicum es sin duda, la asignatura que más nos aporta a los estudiantes de este Grao, una visión REAL de cómo funciona un centro educativo. Me parecería muy interesante que se aumentase el tiempo de prácticas así com comenzarlas ya en el 2º curso.
153	Lo más importante con diferencia, lo que más conocimiento me ha dado.
154	En el practicum es dónde realmente se desarrollan las competencias profesionales pueso que se está en contacto directo con el alumnado, con los docentes y con el funcionamiento del centro.
155	Me parece fundamental la realización del prácticum para conseguir la adquisición de competencias trabajadas en la facultad. Considero que sin este practicum no es posible adquirir algunas de las competencias, sin embargo, pienso que deberían durar más tiempo ya que no se puede ver la evolución que van pasando los niños, ni nuestra propia evolución en tan poco tiempo. Aprendí más que en toda la carrera.
156	El tiempo del Practicum debería ser más de 4 meses.
157	El practicum es dónde más aprendes y dónde realmente ves si eres válido o no para desempeñar este trabajo. Considero una parte fundamental y básica para esta carrera.
158	Como bien indiqué anteriormente, éste me abrió los ojos, y me di cuenta que la teoría que hemos dado no está lo suficientemente conectada con la práctica y que por tanto esta teoría debería cuestionarse.
159	El practicum ha sido lo más importante y lo que más me ha aportado para en un futuro poder desarrollar mi labor como docente. Gracias a esta experiencia he podido vivir en mis carnes todo lo relacionado con esta etapa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
160	Desde mi punto de vista, deberían prolongarse los periodos de prácticas ya que creo que es la mejor forma de interiorizar todo conocimiento teórico.
161	Enfrentarse a un aula de 25 niños no es tarea fácil. Creo que este acercamiento a la realidad de un aula nos ayuda notablemente a "perder el miedo". Además las aportaciones de mi tutora, me ayudaron a aumentar mi formación. He tenido la oportunidad de trabajar también con discapacidad, por lo que fue una experiencia enriquecedora.
162	Considero que el practicum me ha aportado mucho tanto a nivel profesional como personal y gracias a él he aprendido muchos conceptos que en la universidad han brillado por su ausencia: como llevar a cabo un proyecto, qué significa leer y escribir desde un enfoque constructivista, el trabajo por rincones...
163	Creo que el practicum sirve para adquirir competencias profesionales que con la carrera no aprendes. Pienso que es totalmente necesario y es dónde más se aprende ya que ves realmente como funciona un centro escolar y aprendes a actuar ante diversas situaciones que se dan diariamente en el aula.
164	La aportación del practicum es muy positiva para el desarrollo de nuestras competencias. Es el momento en el que uno puede poner en práctica sus conocimientos. Añadir que es poco tiempo, tan sólo 4 meses y reparatidos en 3º y4º , creo que debería ser todo un curso para ver el desarrollo de todo el curso escolar.
165	El practicum es lo mejor de todo el grado. Creo que debería de dedicarse mucho más tiempo a ello para poder estar en todas las edades y tener la oportunidad de pasar por varios centros.
166	Como ya dije con antelación, creo que el practicum es algo esencial en la carrera, dado a la cantidad de conocimientos que nos aporta. No es lo mismo crear algo para hacer con niños, que crearlo y llevarlo a la práctica, ahí es cuando realmente vemos lo que se puede mejorar y lo que necesitamos reforzar para la mejora.
167	Me ha servido para ver el trabajo real, que no todo es tan perfecto como en la teoría, y para pensar lo que cambiaría y lo que yo haría en el lugar de estos docentes . Además de para aplicar la teoría la mundo real.
168	He aprendido más en 4 meses de practicum que en 4 años de carrera. Ya que he visto como es la realidad de un aula de EI. En mi opinión debería de haber más tiempo de prácticas y quitar algunas asignaturas que no considero útiles para esta carrera.
169	En relación al practicum, pienso que fue una de las mejores experiencias y aprendizajes que pude llevar a cabo en estos 4 años, porqu te enfrentas a una situación real, en la que tienes que desarrollar tus conocimientos teóricos de una manera adecuada y óptima. Destacar que, vería adecuado realizar un mayor período de prácticas y poder tener la oportunidad de traballar tanto en 0-3 como de 3-6, ya que en algún caso, para poder realizar prácicas en 0-3 ponen impedimentos.
170	Durante la realización del practicum pude ver y observar el trabajo por proyectos y pude participar en todo lo relacionado con el aula incluso cosas que en la teoría del grado no se profundizan y considero que son importantes como docente.
171	
172	Ha sido muy útil la estancia en centros, el trabajo que se manda en función de ella, no.
173	Es en dónde realmente pones en práctica tus conocimientos y ves tus limitaciones y aptitudes, por lo que me parece un factor muy relevante dentro del proceso de formación.
174	La estancia en los dos colegios en le período de prácticas es quizás lo que me ha dado mayor seguridad para convencerme de que esta era mi vocación. Alí he aprendido muchísimas cosas y he podido lleva a cabo todo aquello que nos mostraban en la teoría todos estos años.
175	
176	

ID	COMENTARIOS p. 105 **Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago** **Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo.** **Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña.** ***En blanco sujetos que no han realizado comentarios***
177	
178	La única experiencia valiosa de la carrera, no tiene sentido formarse para titulación y que sean los dos últimos años la prueba verdadera de que es tu verdadera vocación. Personalmente creo que deberia adelantarse y ocupar más espacio.
179	Dende logo foi a temporada na que máis coñecementos obtiven. Para mín, unha experiencia inolvidable que debería ter cabida os catro anos da carreira (non só o último ano).
180	El practicum me parece una de las materias más importantes de la carrera, ya que es dónde podemos llevar a la práctica toda la teoría que hemos adquirido y acercarnos a ver como será nuestro trabajo como futuros docentes viendo lo que nos gusta y lo que mejoraríamos. Pienso que deberían durar más.
181	Es acertado en cuanto al tiempo que pasamos en los centros y ayuda muchísimo a nuestra formación
182	Pues aplicar practicamente los conceptos hablados anteriormente
183	El practicum ha sido una oportunidad única a la hora de aprender a gestionar una clase en un contexto real. La realidad del día a día en el aula dista mucho de lo que se nos enseña. Esta etapa fue muy enriquecedora para mí, ya que pude aprender de una buena profesional, pero en ella me di cuenta de lo poco que sé.
184	El practicum es de mucha utilidad para poder poner en práctica y tomas experiencia.
185	El Practicum es una materia necesaria en esta carrera porque es dónde tu mismo ves tus fallos, tus fortalezas y las cuestiones que debes mejorar. Así como las carencias que tienes con respecto a determinados temas como lectoescritura, tratamiento de niños con dificultades, es decir muchas veces la formación teórica no abarca el amplio abanico de posibilidades con las que te puedes encontrar. Por tanto el Practicum, te permite ver a maestros ejerciendo su trabajo y de eso se pueden extraer conclusiones para posteriormente, emplearlas después en el ejercicio de nuestra profesión o por el contrario, ver cómo se debe de actuar en un aula, la práctica es fundamental y de ella, sobre todo en esta profesión, vas aprendiendo.
186	En canto ó Practicum teño que destacar que foi onde realmente aprendín, por iso considero que deberíamos contar con máis tempo para a realización do mesmo. En él é onde realmente ves is estás capacitada ou non para exercer a profesión permitindo unha posterior formación con respecto ás carencias existentes.
187	El Practicum realmente ha sido lo que más ha aportado dentro de las competencias como docente. Ver el día a día y realidad de los niños y niñas y al mismo tiempo te das cuenta que lo que das en la universidad no se ajusta lo más mínimo a lo que ves dentro del aula. ¿Cual es el problema que yo veo? Que la mayoría de los profesores que imparten la materia nunca han visto como se desarrolla un aula por dentro. O sea que nos están enseñando a ciegas.
188	El practicum fue lo único que realmente nos sirvió para aprender algo y fue lo que me enriqueció bastante mi competencia profesional para un futuro.
189	Fue lo mejor de la carrera y dónde más se aprende de cara a trabajar con los niños cara a cara.
190	El Practicum es la mejor manera de asimilar muchos de los conceptos que de forma teórica no se tratan correctamente (actuar en caso de dificultades en el aprendizaje…)
191	El practicum ha sido dónde más he aprendido de toda la carrera, y no siento necesarios todos los conocimientos teóricos que se suponía que necesitaría, en cambio otros que si necesitaba no los tenía.
192	Siempre los dos practicums han sido satifactorios , he tenido grandes maestras, muy cualificadas. Se han preocupado en todo momento de mi experiencia en el centro. Además todos llegamos a la conclusión de que en la carrera aprendes a veces cosas que no llevas a cabo en el aula, y he de decir muy a mi pesar que aprendí más cosas prácticas en el ciclo FP que en la carrera.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
193	Realmente es ahí en dónde puedes observar la realidad y en dónde aprendes más.
194	Creo que es importante el practicum en cuanto al desrrollo de competencias, puesto que te ayuda a comprobar si realmente te ves competente en cada una de ellas.
195	La mayor parte del aprendizaje se adquiere en este período de practicum podemos ver en este período "la realidad" educativa, el verdadero funcionamiento, organización, etc.. En mi caso también lleve a cabo el practicum en el 1º ciclo solicitándolo yo…. Y creo que es una experiencia que deberíamos llevar a cabo todos/as porque estamos muy poco preparados/as para 0-3 años.
196	Es aquí en el Practicum dónde realmente sabes a lo que te enfrentas durante los 4 años pero ¿qué pasa? Solamente tenemos el último año…¿qué hacer? Te das cuenta en ese momento de lo inútil y manipulado que estás por la carrera.
197	Considero que la experiencia del practicum es lo mejor del grado y donde de verdad se aprende
198	El practicum tiene que ser la asignatura más importante, es en la que realmente aprendemos y dónde llevamos a cabo lo aprendido en el aula.
199	La realización del practicum fue trascendental para mi, ya que en él forjé aún más la idea de que yo solo quiero ser docente y dedicar mi vida laboral a desempeñar este fin.
200	Desde mi punto de vista, creo que le practicum, tanto el I como el II, me han servido un montón para mi formación. Gracias a él he aprendido o "comenzado a aprender" cosas que en la facultad no habíamos ni tocado como "enseñar a leer", "enseñar a escribir", enfrentarte a situaciones que a traves de la teoría no podrías realizar.
201	Creo que gracias al practiucm puedes ponerte en la situación que te encontrarás en el futuro, es la mejor forma de poder en cierto modo "ser consciente" de las debilidades y fortalezas. También habría que fomentar el desarrollo de mejores relaciones entre centro y facultad, puesto que en no pocas ocasiones, esta relación no existe lo cual dificulta la estancia en el centro.
202	Pues el practicum es dónde realmente se aprende algo en esta carrera. Ya que mucho teorizar y hablar de supuestos, pero a la hora de la verdad seguimos igual que en los años 80 para muchas cosas en la universidad.
203	El practicum me ha resultado muy valioso por diferentes razones, la primera de ellas para comprobar si realmente me gustaría trabajar en un aula, pues aunque me gusta el ámbito de la docencia quizás no sería capaz de hacerle frente. Realmente pude comprobar que mi lugar era ese. También me ha servido para ver por mí misma cómo es el funcionamiento de un aula de infantil. Además al poder diseñar una propuesta y aplicarla tuve la oportunidad de ver que no todo es tan fácil como parece, pues la teoría puede estar muy bien pero en la práctica pueden surgir diferentes situaciones que pueden afectar a la práctica docente. En definitiva, me ha aportado mucho, quizás más que algunas de las materias que hemos tenido a lo largo del grado.
204	El practicum ha sido la materia con la que más he aprendido a lo largo de estos 4 años de educación infantil. Lo "poco" que sabría de dar una clase en e. infantil es lo aprendido en el aula, con los niños. La formación práctica debería ser mayor y las asignaturas que se llevasen a cabo en el aula tuviesen relación con el mismo.
205	El Practicum ha sido la asignatura de mayor aportación. En él, he aprendido ha desarrollar las competencias profesionales que ha de tener un profesor en esta etapa. Además, lo qu eahí se aprende no tiene nada que ver con lo que nos enseñan en la carrera.
206	Considero que el practicum tiene mucha utilidad y por ello, deberían aumentar su temporalización. También he podido observar que la facultad exige, respecto a esta materia, que el alumno adquiera competencias organizativas del centro y legislativas. Es decir, se exige realizar unas memorias sobre la documentación del centro pero no se exige realizar unidades didácticas o proyectos en el aula.
207	Mis horas dedicadas al Practicum, tanto el cursado en 3º de grado como el de este último curso, han sido el tiempo dónde he adquirido las competencias como docente,

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
	que creo que me capacitan para impatir clases en la etapa de Ed. Infantil. En los meses que he pasado en los centro he aprendido la mayoría de los conceptos que me servirán en el futuro.
208	Considero que gracias a los Practicums realizados en la carrera, conozco y considero que soy competente a la hora de llevar una clase. En el Practicum he visto todo lo necesario para actuar como docente; si no tubierámos prácticas creo que ahora mismo no estaría ni sabría como poder llevar un aula.
209	El practicum es la mejor asignatura que tiene esta carrera, es en ella dónde aprendes realmente a ser maestra, la teoría que imparten en la carrera es bastante aislada de la realidad, realmento no te enseñan a ser maestro hasta que tienes la oportunidad de verlo de primera mano. Es por esto que debería haber un tiempo determinado en cada uno de los cursos prácticos para que la formación sea más completa y el aprendizaje más significativo.
210	La suerte de encontrarme con un tutor de prácticas profesional y nada egoista, me ha aportado más del 50% de lo que yo considero que ha sido mi formación.
211	El practicum ha sido un hito clave en la etapa formativa en la universidad pues para mi experiencia ha sido fundamental saber qué pasa realmente en el aula. Creo que fallamos en la docencia teórica pensando en que todo tiene que ser tan "adaptado al alumno" que al final no aprendemos nada concreto, más que términos que se repiten constantemente sea cual sea el contexto (aprendizaje crítico, reflexivo) y lo que nuestros docentes hacen con nosotros no son más que cargas teóricas sin conexión con la realidad
212	El practicum fue dónde más aprendí, donde se vive realmente cómo es un aula de infantil y en 3 meses aprendí más y adquirí competencias que en la universidad no conseguí.
213	La experiencia del practicum es para mi la asignatura en la que se adquieren el mayor número de competencias relacionadas con la ed. Y que además dá la opción de vivenciarlas. Gracias a la experiencia del practicum he conocido lo que es realmente la educación infantil y cómo se trabaja. En mi opinión, la parte práctica debería de tener mucho más peso en la carrera.
214	El Practicum me ha valido de muco, de hecho he aprendido más en los meses del Practicum que en 4 años de carrera. Creo que el Practicum debería alargarse, por lo menos un curso entero.
215	En la suma del Practicum I y el Practicum II, es decir, cuatro meses, creo que he aprendido mucho más que a lo largo de todo el tiempo de las materias teórico-prácticas.
216	Como he dicho anteriormente el practicum ha sido muy gratificante, la forma de acercarse al mundo laboral y de llevar a cabo lo que hemos aprendido en la carrera.
217	Creo que ha sido la mejor (practicum I y II) experiencia para aprender, es más, considero que la carrera debería ser un 50% de los diferentes cursos de teoría y otro 50% práctica, combinadas, porque cuando se llega a las escuelas es cuando se aprende, y porque mucha gente necesita ya en el primer curso tomar contacto con los niños y la escuela para saber sobre "que" o "quien" aprende cognitivamente, psicológicamente...etc. De nada sirve diseñar Unidades y proyectos si no se conoce las escuelas y alumnos.
218	
219	Ha sido el período dónde más he aprendido. Aprendes realmente como funciona un aula, como se conportan los alumnos y sus familias… es un gran punto a favor que tiene nuestro grado y otros no. Pienso que se pone más en práctica en el practicum, aquellas materias en las que se ha realizado práctica que las que solamente presentan teoría.
220	El Practicum es la materia más importante ya que con ellas se ponen en práctica todos los conocimientos adquiridos anteriormente. Creo que a pesar de contar con un Practicum I de un mes y un Practicum II de 4 meses, se debería ampliar el preídodo de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
	tiempo porque cuando estas "cogiendo la onda " a la clase es cuando el practicum se acaba.
221	Lo que tiene más peso en el Grado de Educación Infantil son los dos practicums. En mi opinión aprendes mucho más en los centros que en muchas de las materias cursadas en toda la carrera. El Practicum debería ser una materia que durara más tiempo ya que es dónde realmente aprendes a resolver conflictos, a trabajar en equipo, a hacer programaciones, etc..
222	El practicum me sirvió de mucho para poder empezar a familiarizarme con el entorno educativo y como debo actuar en un futuro ante una clase de Educación Infantil.
223	Las estancias de Practicum deberían ser más largas ya que son los momentos de mayor aprendizaje para nosotros de cara a nuestro futuro profesional en las aulas.
224	En mi opinión, el Practicum, no está lo suficientemente valorado dentro de este grado, aunque considero que nos aporta muchos conocimientos a los que no llegaríamos sólo con las materias teóricas. En esa etapa del grado tienes la oportunidad de tratar personalmente con los niños y niñas, ver su desarrollo día a dia, presenciar sus avances, etc. Con todo eso te das cuenta de que sería prácticamente imposible, llevar a cabo muchos de los trabajos planteados durante los años anteriores a cursar esa materia, bien por la utilización de recursos de los que no se dispone o bien porque se plantean situaciones irreales. Además, piensas que se limita el practicum a un trabajo sin darle mayor importancia luego ni aprovechando como punto de partida para otros aprendizajes. Por último, creo que resultaría muy beneficioso cursar el practicum en el 2º curso puesto que considero importante tener relación con la realidad que nos encontraremos en un futuro.
225	En mi caso, el practicum a pesar de ser una experiencia muy interesante, no me aportó nada que pueda utilizar algún día como docente, más bien a lo contrario, a día de hoy tengo claro una serie de actuaciones vividas en este período que no son admisibles y que no se deben repetir, he de añadir que salvo las rutinas y poco más lo que regulaba la aula de mi período de prácticas era muy similar a una escuela de los años ochenta. Además de que la persona docente, se tomaba alguna actuación de sus alumnos como algo personal olvidando que eran niños de infantil.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pregunta 107.- Añade un comentario en torno a la aportación de las *Materias Teórico-Prácticas* de la titulación (excluido el *Practicum*) al desarrollo de tus competencias profesionales como maestro/a

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
1.	
2.	Las materias teórico-prácticas no siempre están orientadas a la Educación Infantil. Además no están coordinadas entre sí y a veces se repiten contenidos y otras se pasan por alto.
3.	Creo que muchas nos ha servido y las hemos necesitado para afrontar, por ejemplo, situaciones surgidas en el aula (Practicum). Aunque también creo que en otras las temáticas no estaban demasiado claras, y se solapaban con otras asignaturas, por lo que creo que simplemente nos sirvieron para "rellenar" créditos.
4.	Son muy enriquecedoras, ya que observando y experimentando puedes aprender más y a contrastar hipótesis.
5.	
6.	Las materias teórico-prácticas han aportado contenidos necesarios, sobre todo las asignaturas del primer curso, pero otras muchas se solapan y en cuanto a las didácticas no hacen mucha referencia a cómo trabajar o cómo enseñar si no a lo que hay que dar o sea otra clase de Matemáticas, Música o Lengua como las que tuvimos en el instituto.
7.	Demasiada teoría poca práctica en el futuro laboral y poca práctica de dicha teoría. Además muchas asignaturas han sido de relleno sin sacar nada de provecho de las mismas, lo cual, teniendo en cuenta que nuestra profesión es pésima en comparación con las fuciones que desempeñamos después. *Esto es a nivel general, ha habido asignaturas en las que si hemos aprendido mucho. *Espero que esto ayude a cambiar, de una vez por todas, este sistema de formación, aunque la aportación sea mínima.
8.	Creo que la carrera es excesivamente larga, existiendo algunas materias de relleno o demasiado repetitivas. Algunas de las materias (aunque son interesantes a priori) se hacen cansinas y no se adecuan a lo que se nos insta a hacer en nuestra labora docente.
9.	Parécenme moi importantes, deberían ter todas unha parte práctica para poñer en acción o aprendido de forma teórica.
10.	Estas materias, considero que son con las que más he aprendido. Deberíamos tener más prácticas de este tipo, ya que considero que son las que más me han ayudado para aprender a aplicar en el aula con los niños y también muchas actividades me han surgido gracias a estas prácticas.
11.	Considero escasa la formación a nivel de formación de muchas de las materias que hemos tenido durante 4 años. Bastante deficiente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

12.	En moitas materias non se pode dicir que tivesemos teoría-práctica, pois ou non había relación co que facíamos na teoría ou pasaban de facer prácticas. Por outro lado, en outras materias non facíamos prácticas que nos axudaran despois de aplicar na actividade docente.
13.	Si no me equivoco solo hemos ntenido una y no hemos tratado de ella didáctica como para poder llevar a cabo con los niños
14.	Estas materias dan a oportunidde de achegarnos ao coñecemento dun xeito práctico,da forma en que debemos facelo cos pequenos.
15.	A aportación das materias teórico-prácticas ao meu desenvolvemento como profesora foi moi dispar. Algiunas materias como Psicoloxía da Educación, do Desenvolvemento, Didáctica e Proxectos, entre outros, aportaron aspectos e procedementos necesarios para a docencia. Sen embargo, outras foron inadecuadas en canto a contidos e repetitivos.
16.	Las materias teórico prácticas han sido escasas: a pesar de que en todas las materias existen clase expositivas o interactivas, lo que se consideran "prácticas" ha sido escaso, sin aprender mucho de ello.
17.	Como xa dixen, os mestres son moi distintos e fan enfoques moi diferentes das materias. Con uns mestres aprendiín moito pero con outros, ou ben por cómo nos explicaron, ou ben polo que nos ensinaron (contidos) non vexo productivas as súas clases.
18.	Algunas resultaron muy útiles ya que con ellas conseguimos realizar prácticas que estaban relacionadas con la teoría. En cambio, en otras asignaturas no había distinción, con lo cual, todo era pura teoría y no le veíamos una aplicación práctica útil a lo que nos enseñaban.
19.	Muchas de las materias están bajo una falta de organización enorme. Entre ellas se repiten en el temario. Además, entre asignaturas compartidas entre dos o más profesores no se puede adquirir un buen aprendizaje, y menos si hay falta de organización.
20.	Las materias mayoritariamente son demasiado teóricas sin plantearse desde una visión realista. Además la organización no fue del todo adecuada ya que las materias compartiras carecian de planificación y organización, algunos contenidos se repetían y se reducióan de anuales a cuatrimestrales haciendo que el profesorado no se adapte a las condiciones.
21.	¿Hay materias teórico-prácticas- Ponernos a hacer trabajos mientras los profesores están sentados en clase (o directamente no están) no lo considero que sean materias teórico-prácticas.
22.	Demasiada teoría- poca práctica. No ayudan para la vida real del aula. Situaciones hipotéticas.
23.	Considero que con estas materias únicamente he podido aprender teoría, que en muchas ocasiones ha sido insuficiente o innecesaria.
24.	Muy deficiente.
25.	Muy deficiente, escasa. Sin palabras¡¡¡¡¡.
26.	Está claro que a nivel conocimientos, sé más que cuando ingresé en la facultad, pero en sí es muy pobre limitándose muchas veces a hablar sin parar o hacer trabajos sin aconsejar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

27.	Xa expliquei na pregunta 105 que moitas materias son ben impartidas.
28.	En algunas materias si que se hace referencia al ciclo de infantil, con actividades y propuestas, pero por lo general se centran en conceptos que no son de gran utilidad para el día a día.
29.	Nula, muchas veces patética y pobre. Pérdida de tiempo.
30.	Han sido pocas las que me han aportado competencias. De hecho, me esperaban mucho de varias de ellos viendo el programa, pero que al final no han aportado nada nuevo. Venir a clase a que me lean presentaciones en Powerpoint no me parece motivador, y es lo que hemos hecho en una gran parte de ellas.
31.	Aquí comezo dicindo que só recordo unha ou como moito dúas nos 4 anos, as cales me aportaron contidos másI cualitativos, ainda que por éstas características puideran ser menos cuantitativas, en canto a contido.
32.	
33.	Deben ser más practicas e mellor estructuradas para unha mellor aplicación.
34.	
35.	Poca teoría y repetitiva, muy repetitiva.
36.	
37.	
38.	
39.	
40.	Hai materias que me han servido para mucho pero algunas fueron pésimas y hemos aprendido muy poco.
41.	Creo que las materias me han enseñando mucho aunque algunas han sido repetitivas y un poco "vacías" para mi aprendizaje.
42.	Houbo algunhas materias, como as de psicoloxía que si que me axudaron na miña formación, pero a maioría non me aportaron moito en comparación co Practicum.
43.	Creo que hay algunas que no nos aportan nada y que otras se repiten los contenidos.
44.	
45.	Dependiendo de la materia fueron productivas o no. Por lo tanto algunas asignaturas me valieron y me aportaron contenidos muy interesantes, mientras que otros no.
46.	Las materias teórico-prácticas me parecieron algo ridículas ya que no aportaban nada. Es verdad, que algo aprendes pero no es lo primordial en la carrera de docente porque había asignaturas que no valían para nada.
47.	
48.	Muchas materias no tienen que ver con la E. Infantil, otras no dan contenidos necesarios para la enseñanza. Solamente en algunas aprendimos cosas necesarias como es el caso de proyectos con Eduardo.
49.	He aprendido con ellos muchos aspectos teóricos pero que luego en la práctica no es todo tan "ideal" como lo habíamos visto. Creo que estas materias deberían enfocarse más en las realidades que hay en las aulas.
50.	Las materias me han resultado de gran ayuda, ya que para poder aplicar lo que sé en la práctica es necesario tener una base de la que partir. Tras realizar las prácticas he podido comprobar ésto.
51.	En relación a las que he tenido, no me han aportado NADA relacionado con la Educación Infantil.
52.	Muy pocos contenidos en relación a la educación infantil! Quitaría muchas materias y pondría más prácticas.
53.	Me ha ayudado a saber elaborar proyectos, pero siempre ha sido en base a unos niños "ideales", sin problemas y prácticamente sin adaptaciones.
54.	Destacaría la falta de conocimiento de la etapa de infantil (especialmente 0-3) del profesorado.
55.	Algunas presentan una mala organización o mismo no se trata todo lo necesario.
56.	Algunas inútiles, especialmente por la falta de competencia del docente a cargo de la materia.

USC

57.	Son bastantes pero de forma que no nos ayudan. Hacer por hacer no vale de nada.
58.	Considero que deberíamos ter máis clases prácticas e que estas nos axudaran máis a entender a teoría.
59.	Falta aplicación práctica, creo que sería muy necesario que la mayoría de las materias, sobre todo las relativas a los 2 1º cursos, tuvieran un mayor compromiso y relación teórico-práctica, y también vi mucha desorganización y en algunos casos, improvisación, que se traduce en falta de motivación en los alumnos y en una actitud muchas veces poco propicia para el desarrollo de la clase.
60.	Si con materias teórico-prácticas te refieres a las clases interactivas creo que en algunos casos si que se nos formó o se nos dieron buenas oportunidades de aprendizaje, pero en la mayoría de los casos no.
61.	Las partes prácticas son bastante individuales sin apenas directrices, y la parte teórica en muchos casos se limita a la mera lectura de power point.
62.	Nas asignaturas máis didácticas, creo que son útiles para a nosa formación, nas demáis, hai algunha que non me aportou nada.
63.	Ás veces a parte práctica non se corresponde cunha parte de manipulación e experimentación, polo que as materias quedan eminentemente teóricas.
64.	Existieron pocas materias que me aportaron algo en torno a la aportación a las materias teórico-prácticas, ya que la mayoría de ellas realizan prácticas que no están acorde a la teoría.
65.	En esta universidad se dedican a mandar hacer muchos "proyectos" "unidades didácticas" "programas" pero nunca enseñan cual es la mejor forma de desarrollarlos y cómo se deben hacer.
66.	No son lo suficientemente prácticas y sólo abordan el segundo ciclo de Educación Infantil.
67.	Considero que estas materias son moito máis productivas pois están realizadas, co mundo que nos rodea, coa naturaleza,....e aprendemos a ensinar con ela.
68.	Non quero sacarlle importancia a moitas materias das causadas no grao, nin decir que os contidos dados nelas non sexan importantes, pero considero que non están ben enfocadas para poder levalos á práctica nun aula.
69.	Nalgunhas son eficaces (Psicoloxía, Educación, Psicoloxía Desenvolvemento, Trastornos de aprendizaxe...) Noutras non concordan dan ou de maneira máis eficaz a teoría coa práctica
70.	Como dije anteriormente, considero que fueron un poco escasos y tratados a veces como no relevantes contenidos que yo considero fundamentales para la Educación Infantil.
71.	(ya comentado en 105)
72.	Pienso que las materias son muy importantes para explicar tus decisiones. Estas aportan muchos conocimientos necesarios para ser maestro pero sin el practicum no serían lo mismo.
73.	Estas materias me enseñaron a crear unidades didácticas que se pueden llevar a cabo en el aula relacionadas con un tema en concreto.
74.	
75.	
76.	
77.	Fueron buenas en general
78.	
79.	
80.	Por lo general, creo que recibí una buena formaicón . La única pega es la poca importancia que se le da al primer ciclo de Educación Infantil.
81.	Generalmente buena, aunque poca formación en el ciclo 0-3.
82.	A maioría das materias teórico-prácticas resultaron non ter demasiada práctica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

83.	Demasiadas materias teóricas, es decir, te enseñan muchos conceptos pero no a aplicarlos. Se necesita más didáctica y enseñarnos a cómo trabajar esas materias en el aula. Por otro lado, hay profesores que no están preparados para E. Infantil, te dicen cómo tienes que trabajar en el aula pero nunca estuvieron en una y no saben realmente cómo trabajar en ellas.
84.	Considero que la gran parte de las materias de la titulación no me sirvieron en su totalidad para la adquisición de mis competencias profesionales algo que creo que recae sobre la metodología llevada a cabo en las mismas.
85.	
86.	Las materias teórico-prácticas aportan los conocimientos teóricos necesarios para poder ejercer como maestros, sin embargo la aportación de práctica de estas materias es nula, por ejemplo, de poco vale que nos hablen de las unidades didácticas si nunca elaboramos una.
87.	Son moi teóricas. Necesítase máis práctica para un futuro. O día de mañá estaremos en aulas e non temos recursos para levar a cabo. Moita teoría que non serve para absolutamente nada como por exemplo: infancia, familia e escola. Totalmente teórica da cal non me lembro de nada, e non me fixo comprender a importancia que ten este vínculo.
88.	
89.	
90.	
91.	Máis práctica, menos teoría.Menos traballos, máis práctica vivencia/experimental.
92.	
93.	
94.	Suelen estar muy descontextualizadas en relación a los centros educativos, independientemente del ciclo o etapa.
95.	
96.	
97.	
98.	
99.	
100	
101	Aportoume moito, pero quizáis unha mellor organización e coordinación entre uns e outros docentes houberame permitido aprender máis. Tamén penso que afectou que eu e todos nós pertencésemos á primeira promoción do grao.
102	Depende mucho del docente, hubo asignaturas en las que aprendimos muchísimo por la implicación y hubo actividades en las que se aprendió mucho.
103	Estas materias tamén me axudaron a vivenciar a miña propia aprendizaxe e a interiorizala e facela máis significativa.
104	Deberían ser más prácticas que teóricas
105	Considero que algunas materias han sido muy interesantes y gracias a las cuales he aprendido muchas cosas que podrán servirme en el futuro pero otras dejan mucho que desear, aprendiendo contenidos que probablemente no nos sirvan para nuestro futuro. Pienso que muchas deberían ser un poco más prácticas y productivas.
106	As materias teórico-prácticas, aportan moitos contidos, moitos valiosos e outros non tanto. A dícir verdade, unha teoría sen unha práctica de nada serve, pero para ter unha boa práctica é vital unha boa teória.
107	Coido que me serviron para desenvolver as miñas competencias profesionais e formarme; pero creo que asignaturas como "Educación Emocional" deberían de ser obrigatorias e habería que suprimir algunha das materias de observación de segundo.
108	Creo que las materias deberían estas más enfocadas a nuestro trabajo dentro del aula, pues de nada me sirve que en matemáticas me expliquen los números romanos cuando yo no puedo utilizar en el aula. Deberían mostrarme qué enseñar y trabajar en este campo en vez de enseñarnos a nosotros matemáticas!!!!
109	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

110	Creo que muchas de las materias son útiles pero otras muchas están muy mal enfocadas o el profesor no sabe como aprovecharlas. Se debería de hacer un repaso de todas ellas y cambiarlas para que sean más eficaces de cara a nuestro futuro.
111	Pienso que han sido muy importantes para mi formación pero creo que tendría que haber una mayor relación entre los conocimientos que se enseñan en magisteria y el día a día de un colegio.
112	
113	Realmente este tipo de materias han sido muy teóricas, por tanto no aprendemos cómo llevar o trabajar los contenidos en el aula.
114	Pienso que debería haber más clases prácticas para poder saber trabajar los diferentes contenidos.
115	Son fundamentales todas, porque es imprescindible tener una base teórica para poder llevar a cabo una buena experiencia de prácticas y de trabajo en el futuro.
116	Opino que muchas de las asignaturas apenas se corresponden con la realidad, y que no se nos prepara lo suficiente para nuestra vida como docentes. Personalmente, prácticamente todo lo que me puede ayudar a la hora de trabajar como docente, lo he adquirido en las prácticas. Algunas de las pocas materias que considero que me van a ayudar a la hora de ejercer como maestra, son las relacionadas con psicología del desarrollo y trastornos del aprendizaje.
117	La teoría es necesaria, pero considero que debería existir una relación más directa entre a facultade e o mundo escolar posto que sería máis significativa e motivante a aprendizaxe.
118	Considero que abarcan una parte fundamental de la titulación ya que te permite adquirir un conocimiento fundamental a la hora de mi futura profesión como docente.
119	Muchas de ellas se centran en aspectos teóricos no aplicables a la Ed. Infantil, sino que son demasiado teóricas o no adecuadas a la etapa que trabajamos.
120	As materias teórico-prácticas deberían abusar menos da ensinanza magistral.
121	
122	
123	Penso que moitas materias foron moi útiles para a nosa formación, non obstante penso que outras non contribúen de xeito notorio a educación infantil, xa que considero que en poucas ocasions se podería levar a cabo nunha aula de nenos/as pequenos/as.
124	As materias son teóricas, non prácticas (exclúo organización na aula, psicomotricidade e expresión plástica) Baixo o meu punto de vista, deberíase mesturar/compenetrar ámbalas dúas e os docentes proporcionarnos materiais nas aulas, xa que chegas ao colexio cos "petos vacíos" e sen saber que facer. Claro que a teoría é importante, pero tamén nos deberían transmitir como adaptala á práctica educativa.
125	
126	Dende o meu punto de vista, varias materias cursadas non posibilitaron acadar competencias para desenvolver nun futuro nunha aula. Ademáis, algnha materia centrábase principalmente en actividades a levar a cabo en Educación Primaria.
127	Las clases teóricas regular.
128	É obvio que para levar a cabo a práctica é necesario coñecer a teoría, xa que sin ela non poderíamos saber cómo traballar nun aula, pero vexo bastantes carencias sobre todo no tocante ás prácticas que se poderían realizar nas clases teóricas.
129	Muchas veces se nos enseñaron cosas que no eran acorde con nuestra titulación.
130	necesarias para saber la práctica pero en algunos casos, no deberían ser tan teóricas. Se pueden abordar temas teóricos pero aportando experiencias personales, lo que hace la asignatura más "práctica" y amena.
131	En general son demasiado teóricas y en algún caso no aprecio ningún tipo de competencia para un futuro. Después existen materias de didáctica en la que no se imparte como didáctica por lo que….
132	
133	Ayudan a adquirir conocimientos la mayoría pero no se ponen nunca en práctica, no vemos la realidad de lo que porgramamos o si sería aplicable ni sino.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

134	Aunque algunas de las materias me han aportado más que otras en mi formación quizás por la manera de abordarlas, en general, creo que están bastante bien programadas, a pesar de eso yo haría alguna modificación.
135	A aportación das materias teórico- prácticas fóronme e sonme moi útiles na miña aprendizaxe e formación, pois permiten poñer en práctica o aprendido previamente.
136	Las materias ayudan a obtener conocimientos, son mucho mejores aquellas en las que después de la teoría se realiza una práctica entre compañeros para ponernos en situación y aprender como debemos hacer. Todas las materias deberían tener práctica después de la teoría.
137	
138	Algunas materias son necesarias para comprender la organización de un centro, la etapas de evolución del niño… pero creo que en general están mal planteadas, dado que la mayoría son de dar información para memorizar sin poner su puesta en práctica, por lo que no se llega a un verdadero aprendizaje significativo. Se queda todo en la teoría, dónde en muchos casos ni siquiera corresponde la manera de impartir la materia con lo que se pretende fomentar. La mayoría de las materias se acaban realizando una UD sobre la misma, que añadido a la saturación de trabajos y exámenes de todas las materias, nos acabamos convirtiendo en máquinas de reprodución de información sin un tiempo necesario para su asimilación. Por último, es importante tener en cuenta que hay materias importantes que no se trabajan bien como las NEE, la resolución de conflictos, materias con las que trabajar en el aula, etc. Influye mucho en todo esto la implicación del profesor a la hora de desarrollar su materia.
139	Aunque puede parecer que no, el conjunto de materias contribuye a mejorar el aprendizaje de contenidos, habilidades y valores.
140	Me aportaron ideas sobre como trabajar con ciertos temas, pero verdaderamente tampoco son materias tan prácticas.
141	
142	Son las que más me han ayudado, y considero que todos deberían de tener uds teórico-prácticas pues todo el grado es teoría, salvo 2 o 3 materias. En el Ciclo Superior había mucha práctica y he aprendido más en el ciclo que en la carrera.
143	Las materias me han aportado muchos conocimientos teóricos, pero creo que aún les falta aportar más práctica en ellas.
144	No hay demasiadas materias que expliquen las NEE.
145	Han aportado una base general suficiente para el desarrollo profesional En determinadas materias (matemáticas, ciencias, TICs) se ha profundizado y dado materiales, recursos y metodologías muy variadas.
146	Muchos de ellos han sido de gran utilidad, pero no de todas se puede decir lo mismo. Algunas no me han aportado interés por los contenidos pero otras, lo que es más preocupante, es que los docentes al no tomárselo en serio o al primar otros aspectos por encima de la enseñanza, han hecho de alguna asignatura un martirio.
147	Creo que todas las materias han aportado algo al desarrollo de mis competencias pero que también ha habido nuchas carencias.
148	Necesarias para la práctica
149	Demasiado teóricas para el tipo de carrera. Yo creo que la mayoría de asignaturas ganaría mucho si las impartiese alguien que HAYA SIDO DOCENTE DE ED. INFANTIL. La compencia para lengua extranjera teniendo en cuenta que desapareció la especialidad de lenguas extranjeras deja MUCHO que desear. Pero no solo esa. Salvaría tres o cuatro asignaturas de las más de 30 que he cursado. Es una carrera muy poco ligada a lo que va a ser el futuro.
150	Demasiado teórico, exceptuando un par de materias no he aprendido gran cosa. Creo , urgentemente, que es necesario que los encargados de organizar las materias y su forma de darlas deben de plantearse un cambio si realemente quieren una educación de calidad.
151	Exceptuando una o dos materias el resto son todo teoría que en muchos casos no le ves ninguna función práctica ni real.
152	Son mucho más teóricas que prácticas. En este tipo de titulaciones, tiene mucho peso la práctica, cosa que se está pasando por alto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

153	Si diesen la parte de didáctica de forma organizada y atribuyéndole su debida importancia, quizás les sacaría provecho.
154	Nuevamente decir que en general no hay una cohesión entre las materias y mucho menos coordinación enter los docentes. La parte práctica en muchas ocasiones es escasa y se basa en fundamentos teóricos demasiado densos. Entiendo que tener una base teórica es importante pero se deja de lado la apliación al aula de Ed. Infantil.
155	Evidentemente, es imprescindible la teoría pero sigue siendo un modo de impartirlo tradicional. Siempre se nos dice que hay que innovar, adaptarse a las tic y ser creativos pero el ejemplo que tenemos es que la mayoría de asignaturas son materias centradas en el profesor en lugar del alumno. En cuanto a la evolución de igual modo priman los intereses del docente, poniendo impedimentos y dificultades para el alumnado trabajador o a cargo de una familia.
156	Muchas de las asignaturas no están orientadas adecuadamente para llevarlas de la teoría a la práctica.
157	Muchas de las asignaturas no han sido planteadas o se le ha sacado el provecho que se le podía sacar. En bastantes ocasiones he sentido que no aprendía nada y no me aportaba nada.
158	Es cierto que algunas de las materias me han aportado muchísimo a la hora de realizar el practicum me notaba suelta, pero hay otras materias que sinceramente no me serivieron para nada, y las cuales tienen un alto nivel de importancia. Por tanto me parece interesante que los docentes se planteen la materia e intenten realizar los cambios apropiados.
159	Para mí, como ya he dicho en el item 105, las materias no me han aportado gran cosa, exceptuando unas pocas. Además creo que la universidad, implícitamente, descarta el prepararnos para el ciclo 0-3 ya que no oferta materias de ésta índole.
160	Creo que esta dinámica es muy interesante porque al mismo tiempo que trabajas unos conocimientos teóricos tienes la oportunidad de ver como sería su aplicación práctica. Y por lo tanto, esto da lugar a generar dudas o cuestiones que quizás con las aprotaciones teóricas no tienen lugar.
161	Creo que algunas asignaturas han sido desaprovechadas y poco explotadas. En algún caso, se han centrado demasiado en la teoría, sin enseñarnos técnicas de actuación para determinadas situaciones en el aula.
162	Si bien es cierto que ha habido algunas asignaturas que han servido para nuestro futuro profesional, la mayoria no me han aportado nada. Por último también señalar que la carrera no está nada enfocada al ciclo 0-3 y éste tramo de edad, sí es Educación Infantil, no meras guarderías. De manera implícita la propia UDC está minusvalorando este ciclo.
163	Creo que las materias teórico- prácticas son necesarias porque gracias a ellas adquieres ciertos conocimientos necesarios si vas a trabajar con la infancia. Sin embargo, creo con ellas no se adquieren todas las competencias profesionales necesarias para trabajar como docente.
164	Siempre son necesarias materias teórico-prácticas, pero en general son más teóricas que prácticas, En muchas ocasiones los profesores no están formados y parece que no se interesan en conocer el desarrollo de educación infantil, sino que dirigen su docencia a alumnado de primaria e incluso secundaria.
165	Muchas de las materias de este grado me resultaron inútiles, a veces no por la materia en sí sino por la manera de impartirlas. Las materias no son teórico-prácticas sino simplemente teóricas.
166	Para llevar a cabo una buena práctica educativa, siempre es conveniente tener unos conocimientos previos. Creo que buena parte de lo que aprendemos es gracias a las prácticas, pero nuestra labor en las prácticas depende en buena parte de lo que sabemos y conocemos en momentos previos. También creo que en temas de legislación y alguna asignatura concreta son muy imprescindibles las clase teóricas.
167	Siento que se nos ha enseñado poco acerca del lenguaje, la escritura, la lectura y las matemáticas. Además de una integración real de personas con discapacidades.
168	Algunas de las materias de esta carrera no se enseñan de forma que nos proporcionen las competencias adecuadas (son demasiado teóricas). En ellas se nos obliga a memorizar teoría que se nos acaba olvidando. También hay materias a las que no les encuentro utilidad, pues no se centran en la etapa de EI.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

169	En relación a las materias de la carrera destacar, que hubo algunas materias que sí que lo dado me sirvió par ami futuro profesional y hubo otras que lo dado, no sirve para aplicar en la Educación Infantil, sino que sirve para ampliar tus conocimientos. Las mateias que más me gustaron fueron las que realmente te dejaban hacer el papel de maestro a través de llevar a la práctica actividades diseñadas, haciendo entrevistas, test a niños, observaciones en el colegio, etc.
170	Al acceder mediante el ciclo superior considero que la aprotación del grado ha sido poca. En las clases de grado se nos dice que debemos hacer que los niños/as participen mas en el aula y en cambio, a nosotros se nos enseña lo contrario. Considero que muchos de los profesores de la carrera no han estado nunca en una clase de infantil y creo que un profesor que está impartiendo clases a futuros docentes de infantil debería conocer un poco más dicho entorno.
171	La mayoría de las materias están centradas en realizar un proyecto para el 2º ciclo en grupos, lo cual no es suficiente, teniendo en cuenta que apenas hemos trabajado la lecto-escritura, por ejemplo. Muy pocos contenidos en geneal las materias son muy fáciles, en muchas de ellas sin necesidad de hacer examen.
172	
173	Me han aportado conocimientos para prepararme como docente, pero creo que la mayoría no han sido bien planteadas, no se les ha sacado suficiente provecho y no se centraban en aportar competencias en el ámbito educativo para la etapa de educación infantil.
174	Pienso que, por desgracia, la gran mayoría de las materias se quedan muy cortas a la hora de fomentar un aprendizaje útil como futuros docentes de esta etapa. Muchas de elllas, se han limitado a transmitir teoría, que ni siquiera sabíamos como enfocarla al ámbito de Educación Infantil. También , ha habido otras que daban por hecho que poseíamos ciertos conocimientos y nos han obstaculizado el proceso en ella.
175	Hay docentes muy competentes impartiendo su materia con los que realmente aprendes y otros que ni siquiera dan su materia por lo que nuestra competencia en determinadas asignaturas es nula y dependerá de un aprendizaje autodidacta.
176	Por lo menos en esta facultad, existe mucha diferencia entre los contenidos y competencias adquiridas dependiendo del profesor que las imparta.
177	
178	Poco enriquecedoras, se pretende abarcar demasiada amplitud, lo cual provoca una visión muy superficial de muchos contenidos sin profundizar y convirténdolos en poco significativos.
179	As materias teórico-prácticas non foron suficientes, para o meu parecer. Son as materias que máis aportan e que máis nos interesan ós alumnos.
180	Todas ellas me han servido para algo, unas en mayor medida que otras, sobre todo me han gustado más las que tenían cosas prácticas, y no sólo teóricas ya que me resultaban más divertidas y a la vez aprendía antes los contenidos.
181	
182	No muchas ya que el grado esta principlamente enfocado a la teoría
183	Asignaturas muy fáciles, en las que se regala el aprobado, en las que la exigencia es nula. Muy poca carga teórica, no aprendemos lo suficiente. En todas las asignaturas se habla de lo mismo (capitalismo, sexismo,..) y se dejan a otro lado cuestiones necesarias.
184	Considero que las materias teórico-prácticas en esta Facultad no están bien organizadas con respecto al tiempo en que se llevan a cabo, en cuanto a los contenidos y el orden en que se dictan.
185	Como todas las carreras, encuentro alguna materia cursada poco funcional, en el sentido de no saber cuál es su utilidad con respecto a mi formación. Quizás no tanto por la materia en sí,sino por la manera en que la ha enfocado determinado/a docente. Considero que la formación teórica global es necesaria y útil y me ha ayudado a tener conocimientos y destrezas dentro del ámbito de mi futura profesión. A pesar de que noto carencias con respecto a temas relevantes como la enseñanza de la lectoescritura o la intervención con niños con alguna dificultad (psíquica, motríz..) la didáctica es algo que falla puesto que la actuación o el procedimiento habitual a seguir en materias de "didáctica" que deberían tener un enfoque más práctico es llenarnos la cabeza con

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	generalidades de tipo "colaboración con la familia" "atención individualizada", sin centrarse en serio en cómo abordar de manera práctica las dificultades de un niño, por ejemplo.
186	
187	Ah, ¿qué había más teoría en las materias? Creo que en lo que va de carrera, sólo ha habido (contadas) cuatro asignaturas en las que se ha realizado algún tipo de práctica que valiera la pena.
188	Hay asignaturas que realmente no aportan nada, se nota que las ponen para "cubrir". Además de que hay maestros que todavía siguen dando las clases de manera magistral, y solo evaluando nuestra capacidad memorística, cuando a nosotros nos exigen que en un futuro nunca realicemos clases de esta manera, no nos están dando ejemplo!! y se contradicen unos profesores a otros. Mientras unos se esfuerzan en crear clases prácticas en dónde haya diálogo y dónde aprendamos unos de otros, otros se dedican a dictar, a hablar sólo ellos. Deberían de meter otras asignaturas en la carrera porque al llegar al Practicum, yo personalmente, y hablando con otros compañeros de la carrera, ninguno de nosotros nos sentimos capacitados. Es como llegar a un nuevo mundo.
189	Son muy pocas las materias teórico-prácticas considero que todas deberían ser así. Si todas fueran teórico-prácticas nuestra motivación, experiencia y competencias mejoraría.
190	Se prioriza el contenido teórico y no siempre se llega a asimilar correctamente.
191	Las materias teórico-prácticas no están centradas en lo que relamente se va a realizar en el colegio, están totalmente descontextualizadas.
192	
193	Considero que algunas materias son muy interesantes y otras realmente no sirven para nada.
194	Creo que muchas de las materias se han repetido en contenidos y otras muchas han tocado temas los cuales no han sido profundizados lo que te hace ver o comprobar que realmente no tienes un conocimiento profundo de información referida a esta titulación. También creo que la práctica y el día a día, completarán el el conocimiento adquirido,
195	Muy mal organizadas estas materias, no hay relación entre unas materias y otras (contenidos que se repiten en diferentes asignaturas, otros que no se dan porque consideran que tenía que haberse dado en otra asignatura, contenidos que se dan a todo correr, sin importar si aprendemos o no, porque lo importante aquí siguen siendo los exámenes, trabajos en los que no se valora el real trabajo de cada grupo, etc.. Estoy bastante descontenta con la mayoría de estas asignaturas, en algunas incluso este año no he aprendido absolutamente nada. Asignaturas mal planteadas en las que en vez de enseñarnos a enseñar, non vuelven a hacer estudiar conceptos que se han dado en bachiller.
196	Exceptuando dos o tres materias, todo se hace teoría. Las materias prácticas ayudan porque sirven para "hacer lo que te están explicando", es la mejor forma de aprender, pero también es necesario que el contenido sea adaptado a la carrera.
197	Muchas de las materias son teóricas e incluso superficiales, además de que muchos docentes no están preparados para enseñar a los nuevos profesionales de la educación.
198	Para mí, hay muchas materias "de relleno" que no aportan nada y faltan muchas otras que serían interesantes poder acceder a cursarlas.
199	Hay determinadas materias que creo que son necesarias pero no para dedicarles un cuatrimestre entero. Por otro lado creo que siguen existiendo las asignaturas llamadas popularmente como "marías" en las que solemos matricularnos la mayoría y luego somos los primeros hipócritas en criticar el tiempo empleado, en ellas sin aprovechar a la hora de aprender algo útil.
200	Desde mi punto de vista, creo que muchas de las materias se encuentran descontectualizadas de lo que es el practicum y que deberia de hacerse algo al respecto.
201	El comentario sería el realizado en la pregunta 105.
202	En general una desconexión total de las materias con las realidades sociales que viven nuestros futuros alumnos/as.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

203	Sin duda la teoría es muy importante, pues sin ella no existe práctica, sin embargo, creo que a lo largo del grado todo ha sido muy teórico, y quizás debería haber algo más de práctica. He de decir que la teoría me ha aportado mucho a mi formación y creo que realmete es necesaria en toda formación. Algo que eché de menos fue la existencia de materias que abordaran los diferentes tipos de necesidades educativas y discapacidades y también que enseñaran técnicas para abordar estas situaciones y responder en el aula de forma que se atienda a esas necesidades o discapacidades, pues yo ahora mismo no me creo que sea competente para dar respuesta a niños con dificultades o discapacidades. Creo que es una cuestión muy importante que debería estar presente en la formación.
204	Creo que las materias que se llevan a cabo en esta universidad tienene un contenido insuficiente como preparar futuros docentes. Que ha día de hoy sigan pasando lista, mandando callar y priorizando todas estas cosas ante los contenidos que se nos deberían dar es triste a la vez que preocupante.
205	La aportación de estas materias es muy poca. Sólo huvo, como mucho, 6 asignaturas con las que aprender cuestiones básicas que hay que conocer para ser un profesor, como pueden se psicología clínica, dónde se conoce algunas indicaciones para prevenir algunas enfermedades.
206	Considero que existe poca exigencia, en general, en esta titulación. Mucho personal incompetente y mucha falta de formación.
207	En referencia a las materias teórico- prácticas de la titulación creo y pienso que de poco han servido para el desarrollo de la práctica docente en los coles. Quizá algunas asignaturas se centraban de forma excesiva en la legislación, la organización de las centros o aspectos desfasados, de ahí que no pienso haber adquirido de ellos las competencias que tengo en este momento.
208	Creo que sólo unas pocas materias me han servido realmente para formarme cómo docente. Algunas no valen de nada o quizás el problema sera que los docentes no tienen buen material que no sea válido para saber actuar en un aula en el futuro o no saben como adaptarlo para actuar con niños en educación infantil.
209	La aportación es mínima, la teoría está muy escasamente relacionada con la práctica y eso no es un buen incentivo para que nos sintamos competentes como maestros. En la teoría no te enseñan a hacer la practica, te enseñan lo estipulado pero no cómo ponerlo en práctica, lo cual no es favorecedor para nuestra situación.
210	La idea que se tiene en la facultad no coincide con la realidad de las aulas, ni tampoco encaja lo que se nos dice que es lo correcto con la práctica en sí del propio docente que te lo está comentando. Hay pocas las materias que trabajan la didáctica, ya que la didáctica la damos siempre nosotros con nuestros trabajos, sin recibir pautas, si no una simple evaluación acompañado de la nota.
211	Han servido para conocer los aspectos ma´s fundamentales de la carrera y para "salpicarnos" con un poco de todo y de nada en particular. Muchas asignaturas con distindo nombre parecían ser la misma materia por su desvinculación con el tema; además de que muchos docentes hablan de "la buena didáctica" sin ellos ponerla en práctica.
212	Fueron escasas, pero siempre aprendia más en ellas que en la propia teoría. Dependía del profesor/a.
213	En las materias se trabaja con contenidos muy por encima, por lo que, al final lo que adquirimos es simplemente una idea general del tema.
214	Las materias más para´cticas me han servido más que las teóricas, ya que a través de la realidad de experimentar uno mismo es como mejor se aprende.
215	Escaso, muy enfocado a 3-6.
216	Algunas de las materias han sido muy ítules, otras en cambio no han aprotado nada y echo en falta algún tipo de materias más orientadas al aula de 0-3.
217	De las que yo he cursado he encontrado en su mayoría materias teóricas que se siguen olvidando de la práctica incluso ya formando parte del Plan Bolonia que tanta práctica proponía. Creo que solo dos materias, hábitos saludables y psicología clínica han llevado a la perfección la teoría a la práctica, sintiendome por ello muy competente en cuanto a los temas que en esas materias traté.
218	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

219	Pienso que las materias deberían de ser mucho más prácticas ya que no salimos con la competencia con la que se trabaja en los centros como debería ser y se nos tiene que poner al día en ello, llegamos con mucha teoría (olvidada) y poca práctica que es en lo que te acuerdas.
220	Este tipo de materias suponen un mayor aprendizaje ya que llevas a cabo la teoría que manejas, pero no son comparables al practicum.
221	En realidad no son materias teórico-prácticas, la mayoría son materias teóricas y con contenidos que no son adecuados para esta titulación.
222	Tal y como dije en el apartado 105 pienso que hay materias que deberían se menos teóricas y más prácticas. Por ejemplo, en 1º de carrera la mayoría de asignaturas son 100% teóricas y me atrevo a decir, que o me sirvieron de mucho.
223	Está bastante mal repartida. Trabajamos mucho en el desarrollo de programaciones, dejando en el aire otros temas referidos a la psicología, lectoescritura, NEE…
224	
225	En la misma línea de lo que he dicho antes, considero que las materias son adecuadas, algunas muy interesantes y necesarias en nuestra formación como docentes, pero cuatro meses como máximo que nos ofrecen por asignatura es poco para adquirir las competencias necesarias, para poder actuar como docentes. A día de hoy no sabría como actuar delante de una clase.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pregunta 108.- Añade aquí cualquier otro comentario que consideres oportuno en relación con la temática de esta investigación (por ejemplo sobre competencias que no estén reflejadas anteriormente, sobre la formación recibida, etc.)

ID	COMENTARIOS p. 105 Sujetos del 1 al 73 → USC . Fac. Cc. Educación Santiago Sujetos del 74 al 130 → USC. Fac. Formación del Profesorado Lugo. Sujetos del 131 al 225→ UDC. Fac. Cc. Educación A Coruña. *En blanco sujetos que no han realizado comentarios*
1.	
2.	Considero que no se recibe la formación necesaria para ejercer como docente de O-G.
3.	Considero que no tenemos ninguna formación para tratar las necesidades educativas especiales, cuestión que creo primordial en esta titulación.
4.	El gusto por trabajar con los pequeños. Querer desempeñar un rol como docente, de guía, de modelo, facilitador de aprendizaje. El juego como medio de aprendizaje esencial. La educación emocional. Elaborar material para los niños con NEE.
5.	
6.	
7.	Falta enseñanza sobre Educación Emocional. Falta de Educación sobre la salud y hábitos alimenticios. Falta (aprendizaje) sobre diagnóstico de dificultades del desarrollo, lenguaje....Así como de creación de materiales y propuestas adaptadas. Falta (aprendizaje) sobre orientación para trabajar con las familias. *Me llama la atención el hecho de que los profesores de esta carrera nos hablen sobre como debemos enseñar y ellos hagan todo lo contrario.
8.	
9.	
10.	En ningún momento nos dieron pautas/referencias para elaborar oficialmente una unidad didáctica, proyecto o programación, de hecho, todos los realizamos de forma diferente.
11.	Faltarían muchos aspectos a destacar pero en general creo que se tocaron muchos de los cuales se pueden valorar la calidad y las competencias de futuros docentes.
12.	
13.	
14.	
15.	Como observación cabe dicir que o punto 35 o avaliei coma bastante porque está condicionado pola miña formación de cara a elaboración do meu TFG. Se me ciño á formación recibida na facultade, nas materias, a formación foi ausente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

16.	Considero que la formación recibida es escasa en algunas/bastantes materias, mientras que en unas pocas aprendes un montón. Considero que todas las asignaturas de 4º grado (exceptuando Identidade de xénero e CC.SS.) no me han aportado nada o poco (asignaturas en que todo se basa en trabajo autónomo no me va a aportar más de lo que puedo llegar por mi mismo).
17.	Faltan materias sobre as necesidades e dificultades que nos podemos atopar nas nosas futuras aulas. Tamén algún mestre debería replantearse a súa forma de dar clase e os contidos que imparte.
18.	Yo lo que considero que funciona peor es la repetición de tooría. Es decir, varias asignaturas explicaron casi lo mismo y no aportaron nada novedoso a la asignatura.
19.	El contenido sobre la formación en maestro de 0-3 años es prácticamente inexistente, excluyendo la asignatura de psicología del desarrollo de 0-3 años.
20.	A pesar de que la titulación ocupe 0-6 años, la competencia en el 1er ciclo no es la adeduada.
21.	
22.	Poca formación ciclo 0-5 en la facultad. Poca formación en idiomas.
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	Nada más que añadir.
31.	
32.	
33.	Penso que debería haber outra casilla entre pouco e bastante.
34.	
35.	Muchas materias de observación-investigación pero muy repetido todo. Necesario más arte: música, plástica, motricidad aplicadas a otros saberes, pues si no haces mención apenas se dan.
36.	
37.	
38.	
39.	
40.	
41.	Creo que todas las competencias están reflejadas. Quizás añadiría alguna más relacionada con la mención, aunque no la tiene todo el mundo.
42.	Volvo a repetir que a etapa 0-3 non está o suficientemente valorada na carreira e hai moi poucas materias que a teñen e conta.
43.	Creo que ha sido una buena formación pero que el ciclo 0-3 ha quedado bastante olvidado y todo se centraba en 3-6. También hay profesores de Primaria que nos dan clase y que lo que nos explican está más adaptado a esta etapa que para Infantil.
44.	
45.	Más formación en la primera etapa de Educación Infantil 0-3 años.
46.	
47.	
48.	Que las asignaturas estén más relacionadas con Infantil, que nos enseñen a enseñar a los niños y no a dar contenidos teóricos. Duración del practicum más larga.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

49.	
50.	Creo que se debería de incidir más en la realización de proyectos o unidades didácticas durante la carrera para que nos puedan servir en un futuro; por ejemplo, para llevarlos a cabo en un aula o mismo para la oposición. Mucha gente al terminar la carrera se pone a trabajar en el sector privado y no sabe cómo aplicar bien los conocimientos en unidades didácticas ni proyectos.
51.	
52.	
53.	Deberían revisarse los programas de la materia, e incluso hacer inspecciones a cómo imparten clases.
54.	
55.	
56.	
57.	
58.	
59.	
60.	En lo referente a la formación creo que hubo materias de relleno y otras que considero fundamentales no se trabajaron profundamente en general muchas temáticas fueron tratadas muy a nivel superficial.
61.	
62.	Considero que hai materias que solapan a teoría, é dicir, dan o mesmo.
63.	
64.	Sobre la competencia de algunos profesores, puesto que considero que no están preparados para llevar a cabo clases para el grao de Educación Infantil.
65.	
66.	
67.	Non se me ocorre nada.
68.	
69.	
70.	
71.	Las materias teórico-prácticas deberían ser realmente así y no exposiciones de 1 especialista como ocurre en nuestros docentes. Además las prácticas son insuficientes ya que son lo más importante y lo único que nos acerca en verdad al contexto real de la escuela. También me gustaría decir que en 4 años de carrera ningún profesor me ha explicado como enseñar a escribir, leer... y así con más competencias, cosa que tube que aprender por mi cuenta y llevarlo a la práctica con el practicum.
72.	Debería tratarse más el ciclo 0-3, ya que no recibimos mucha formación.
73.	Creo que hay temas que nunca se tocaron como puede ser: inspección, cómo hablar con las familias, cómo resolver conflictos entre las familias y la escuela, cómo tratar situaciones de violencia, etc, que pueden influir en el día a día. Centrarse más en el 1 ciclo de Ed. Infantil.
74.	
75.	
76.	
77.	
78.	No existe apenas relación entre las materias e incluso los profesores/as. Materias teóricas inútiles para nuestro futuro profesional. Falta de información en numerosas ocasiones ¡Se premia el "mamoneo"!
79.	
80.	
81.	
82.	
83.	
84.	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

85.	
86.	
87.	
88.	
89.	
90.	
91.	
92.	
93.	Muchos conocimientos y poca práctica!!
94.	La universidad está muy alejada de los centros educativos, lo que provoca que los contenidos aprendidos no puedan ser aplicados correctamente.
95.	
96.	
97.	
98.	
99.	
100	
101	
102	
103	Eu considero que en todas as materias debería haber unha parte teórica e otura máis práctica e orientala a vida na aula.
104	
105	Considero que estas investigaciones deberían ser más productivas para los docentes de la universidad, para hacer de muchas materias una experiencia más práctica, tener más contacto con situaciones reales de la vida profesional de un docente en el aula que es lo que realmente importa.
106	Nada máis que engadir!.
107	Xa que estamos nunha universidade galega creo que este cuestionario debería estar en galego, ou polo menos ofrecer a posibilidade de escoller en que lingua ler as cuestións, o mesmo que sucede nos exames oficiais.
108	
109	Non me parece ben a realización da enquisa en castelán. Na nosa comunidade é necesario que os futuros mestros teñan a competencia en galego.
110	Podría preguntarse sobre la organización de la Facultad pues creo que en nuestro caso falla en muchas cosas.
111	
112	
113	Debería haber más prácticas, ya que es dónde más he aprendido.
114	
115	La falta de organización por parte de la universidad, que con el grado estaban perdidos y no nos daban información.
116	En la facultad se nos exigen una serie de requisitos que tenemos que aplicar a la hora de estar en un aula, que no respetan con nosotros.
117	
118	
119	La formación debería tener en cuenta un aspecto más práctico en cuanto a estrategias de aprendizaje. Sería necesario una reorganización de las materias en relación a que en el último curso existen materias no optativas que se deberían trabajar antes de empezar el TFG; ya que tal y como está planteado no tiene sentido. Existencia de materias que solapan contenidos=pérdida de tiempo.
120	
121	
122	
123	
124	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

125	
126	
127	
128	Creo que nas clases non se nos da a suficiente formación e teoría necesaria. Creo que todo debería ir máis enfocado á práctica nun aula e non tanto a teoría sen máis. Por outra banda, gustaríame facer fincapé na escasa atención que se lle da ó ciclo 0-3.
129	
130	
131	
132	
133	
134	Que las asignaturas estén más relacionadas con Infantil, que nos enseñen a enseñar a los niños y no a dar contenidos teóricos. Duración del practicum más larga.
135	
136	
137	
138	Es más importante la calidad de la información que la cantidad. Dotarnos de herramientas para que seamos capaces de forma autónoma a completar nuestra formación. Informarnos desde 1º curso de estudios importantes o cursos que podamos realizar como por ejemplo B1 (escuela de idiomas), etc. EL profesorado necesita saber la realidad de la materia que está impartiendo. Dado que las materias son más didácticas propias que un enfoque para llevar a las aulas.
139	Es un cuestionario bastante completo y claro.
140	La formación recibida podría ser mejor, al igual que la formación del profesorado, ya que muchos no saben como se trabaja en un aula.
141	Creo que todo profesor/a de la Facultad Ciencias de la Educación, debería de conocer el trabajo quese realiza en las aulas de infantil. Además, se debería de dar más formación en relación al ciclo 0-3.
142	FORMACIÓN PROFESORADO UNIVERSIDAD, pues considero que todo profesorado de la titulación del grado en Educación Infantil, debería de ser anteriormente profesor/a en un aula de infantil. De esta forma podría ser más valiosa la enseñanza-aprendizaje, pues considero que bastante profesorado no está capacitado para llevar a cabo ciertas materias, por falta de práctica y contacto con los niños/as.
143	
144	
145	Apenas se ha trabajado la educación emocional y su influencia en al adquisición de aprendizajes. El desarrollo psicológico de la infancia tan sólo se ha trabajado de forma teórica (las prácticas no se corresponden en ocasiones)
146	
147	
148	Considero que el Practicum debería ser más amplio ya que es dónde más se aprende.
149	Y ya de paso, metería algo de oposiciones y planear el futuro como docentes.
150	En definitiva, mucha teoría y pocos ejemplos de proyectos por ejemplo, cómo se llevan a cabo, enseñar a leer, etc.
151	Profesores de universidad con formación y concocimientos de educación infantil. Con experiencia práctica.
152	Simplemente recalcar la importancia de que el profesorado universitario(por lo menos en esta titulación) haya tenido años de experiencia trabajando en centros en el ámbito de la Educación Inf.
153	
154	En cuanto a la formación creo que sería fundamental introducir una materia sobre primeros auxilios y por otra parte, más formación para la etapa 0-3 años.
155	Considero que se deberían ofrecer estrategias para actuar frente al alumnado como conseguir llamar su atención en un momento concreto. Ponerse de acuerdo para realizar programaciones globalizadas, y no de una sóla materia. Realizar proyectos reales, y no únicamente cómo se realizan, conocer nuevas metodologías...
156	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

157	Está bien este tipo de preguntas porque realmente es dónde ves lo que aprendes.
158	Me parece interesante destacar que le cuestionario está muy bien pero es bastante relativo porque hay cuestiones que a la hora de llevarse a la práctica pueden cambiar por completo, tanto positivamente como negativamente.
159	
160	Sería muy interesante ofrecer más cursos formativos, ya que los considero elementales para continuar y ampliar la formación.
161	Considero esta investigación muy importante, sobre todo, para la mejora de estudios universitarios y poder ver las carencias que tienen los estudiantes. Además, nos sirve a nosotros para reflexionar sobre nuestra formación y poner solución a algunas carencias.
162	
163	Creo que la formación recibida podía haber sido mejor. Considero que podría haber habido más actividades prácticas.
164	Es importante realizar investigaciones de este tipo, para que se conozca la opinión del alumnado, y de alguan manera se pueda mejorar el sistema educativo y sirva también para mejorar la práctica docente. De todas maneras, creo que tendrían que establecerse algunos tipos de evaluación docente para que se esteé constantemente en formación y especializarse en el ámbito en el que desarrollen su docencia.
165	Nos venden un grado que no es real, nos hacen creer que cuentan con nuestra opinión, que lo importante es el proceso y no el resultado final cuando en realidad no llevan a cabo estos ideales.
166	
167	
168	
169	Me parece una investigación muy buena y completa pero personalmente, hay algunas preguntas que son difíciles de saber qué constestar porque hasta que no te encuentras frente a una aula y a unos niños no sabes si eres competente o capaz en determinados aspectos teóricos y sobre todo prácticos
170	Considero, como dije anteriormente, que los profesores que imparten docencia a futuros maestros, sean de infantil, primaria o el nivel que sea, deberían conocer un poco más el ámbito sobre el que están tratando.
171	
172	
173	He adquirido conocimientos y competencias adecuadas para mi formación, pero falta práctica y habilidades para ponerlas en práctica. Realmente, me esperaba otra cosa de esta carrera, ya que a pesar de que siempre me gustó la temática y aspectos relacionados con la misma, la teoría y asignaturas que imparte no me han motivado.
174	Si bien la base teórica es de gran importancia, creo que estos 4 años se han quedado cortos para aprender todo lo necesario para formarme como un buen docente. En gran parte, considero que la práctica debería aumentarse bastante más. Así como la elección de las materias cursadas, puesto que, en alguna ocasión creo unas deberían cursarse en diferente orden.
175	
176	
177	
178	
179	
180	
181	Hay asignaturas muy mal enfocadas, de docentes que ni mencionan la EI en todo el proceso, cuando todo debe de ir enfocado a ello y la distribución de las asignaturas por curso no es acertada.
182	
183	No tenemos ninguna formación sobre enseñanza de la lectura y la escritura, ni sobre las matemáticas. Casi no hay exámenes, los trabajos se aprueban siempre, se premiten las faltas de ortografía, no se corrige la expresión oral. Si queremos que se nos respete y se reconozca nuestro trabajo, empecemos por exigir de verdad a los futuros docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	SI me siento algo capaz de dar clase es gracias a que trabajo y hago voluntariado con niños.
184	
185	Poca formación relativa al ciclo 0-3 igual de relevante que 3-6, dado que pertenece también a nuestro ámbito.
186	
187	
188	
189	Considero fundamental este cuestionario para así poder ver en lo que se puede cambiar y mejorar respecto al grado de Educación Infantil.
190	
191	
192	El poder seprara de manera más clara el prácticum de la universidad en decir del resto de materias.
193	Me parece que el cuestionario está muy completo.
194	
195	Creo que nos falta formación en relaciones a necesidades educativas, a como atender a discapacidades, como atender conflictos en el aula, multiculturalidad… Nos faltan muchos contenidos sobre el 1º ciclo (¡También vamos a ser educadores en este período!)
196	Las preguntas tipo test necesitan un punto medio entre el poco y el bastante. Tened claro que la carrera y practicum son cosas totalmente distintas y que la primera no vale para nada y la segunda es lo que te dice hacia dónde te están llevando.
197	
198	
199	Creo que esta carrera es una carrera que debe de cursarse por vocación exclusivamente, por lo tanto creo oportuno realizar más prácticas a lo largo de los años de carrera, quiero decir que desde el inicio aunque sea un tiempo no muy extenso, sí existen prácticas. Ya que uno/a si derá cuenta de que lo que está haciendo le gusta yñ le satisface como persona o no. UN DOCENTE A DISGUSTO ES EL PEOR ESCOYO PARA LA SOCIEDAD.
200	Creo que este cuestionario debería estar dividido en 2 apartados (titulación y practicum) porque algunas de las cosas que he marcado como bastante o muhco ha sido así por mi período de prácticas y no por las materias de la carrera.
201	Debería valorarse más la parte práctica, puesto que como destacan muchos de nuestros profesores, el aprendizaje significativo es el más eficiente, deberían de ser más consecuentes con sus palabras y dar ejemplo, puesto que con sus actitudes aprenderemos a decir una cosa y hacer otra totalmente contraria.
202	La mayoría del profesorado debería de pasar unos años dando clase en colegios, antes de dar clase en la universidad.
203	
204	La formación en esta universidad para futuros docentes es escasa e inapropiada. Muchas veces somos el hazme reir de otras facultades por las actv. Manuales que se realizan (está bien saber elaborarlas pero para mí hay cosas más importantes).
205	Para concluir, creo que en esta carrera se debería de aumentar el período de prácticas porque es ahí dónde realmente aprendes a llevar una clase y a desenvolverte con los niños.
206	Faltan competencias musicales, educación ambiental, culturales… Creo que se menciona más las competencias lingüisticas que cualquier otras.
207	Considero que la formación recibida en el grado de Ed. Infantil no responde a las necesidades de un maestro en muchos de las competencias a las que hace referencia este cuestionario.
208	Considero que en la carrera forman mal y deberían hacerlo mejor o al menos tener más prácticas por que es dónde realmente aprendemos.
209	La mejor formación que se recibe en esta carrera está en las prácticas, y es gracias a ellas que me siento algo más segura al frente de una clase. Creo que en cuatro años se debería formar más en relación a la realidad que nos vamos a encontrar y no en enseñar sólo la teoría y contenidos de nuestro nivel. En toda la carrera son asignaturas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	contadas las que me aprotan algo realmente útil a mi formación: las diferentes psicologías cursadas creo que son las más importantes y las que son más útiles para ver el nivel de los niños en el aula. Todas las materias deberían cambiar el chip y enseñarnos a enseñar, no enseñarnos sólo la teoría.
210	
211	
212	Las competencias las adquirí y desarrollé mejor en el practicum, ahí mi nivel aumentó pero sigo viéndolo insuficiente.
213	Veo necesario cambiar la organización de las asignaturas que se imparten, dando más peso a la práctica y sobre todo a las posibilidades de vienciar los contenidos, (realizando trabajos, prácticas…) en centros educativos.
214	Lo adecuado seria que todas las quejas que existen se solucionaran, no sólo se conocieran y listo.
215	
216	Una crítica al TFG. Me parece excesivo este trabajo y la importancia que se le da desde el tribunal cuando son 6 créditos, en cambio en prácticum 36 créditos es una memoria que practicmente todos los profesores no han leido.
217	La formación de la carrera considero que es muy precaria, pues llegando a la realidad de la escuela, no creo que seamos profesores/as competentes, pues sabemos mucha teoría y poca práctica, mucho de legislación y poco de alimentación, ejercicio físico, problemas de los niños, etc. Además, las materias están poco estructuradas, teniendo que realizar proyectos en 1º de grado cuando no sabemos ni diseñar actividades al igual que calidad de la educación, y las troncales en 2º o 3º como matemáticas, organización, etc. Las prácticas deberían de durar como ya dije 4º,3º,2º y 1º para ir progresivamente aprendiendo.
218	
219	
220	En general, creo que el actual grado está mucho mejor planteado y más completo que la licenciatura, pero hay diversas asignaturas en las que convendría replantearse la guía docente ya que no aportan tanto como deberían. También existen algunas en las que se supone que son teórico-prácticas y finalmente son teóricas y de esta forma, no cumplen con lo planteado. En conclusión, la variedad de asignaturas es amplia para cubrir todos los ámbitos pero debería plantearse el modo de impartirlas.
221	
222	
223	Es necesario revisar la calidad educativa en la universidad, ya que tuvimos docentes que impartieron la materia de manera provechosa y otros de los que no aprendimos realmente aspectos útiles para esta formación. Es importante revisar la renovación educativa, es decir, que la formación se adapte a los cambios.
224	
225	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

El propósito de nuestra Tesis Doctoral es explorar y conocer cuáles son las percepciones manifestadas por el alumnado de cuarto curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil alrededor del nivel de desarrollo de competencias profesionales que han adquirido en su etapa de formación inicial. Para esto se han tomado como base del estudio los datos recogidos acerca de la realidad en el contexto gallego. Hemos desarrollado un estudio de carácter no experimental, de tipo exploratorio y descriptivo, sirviéndonos de un cuestionario específico, y que nos ha permitido aproximarnos al conocimiento y valoración que los futuros docentes poseen con respecto a su percepción. Los datos han sido sometidos a diversos análisis estadísticos para ofrecer los resultados e interpretaciones pertinentes, así como las conclusiones.