



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
SOCIALES Y JURÍDICAS (EDUCACIÓN)

Análisis de programas y
prácticas en la formación
docente inicial universitaria.
Construcción de indicadores
de excelencia para el Grado
en Educación Infantil

Córdoba, España, febrero de 2023

Doctorando

Miguel Muñoz Moya

Directoras de tesis

María Elena González Alfaya

María de los Ángeles Olivares García

TITULO: *Análisis de programas y prácticas en la formación docente inicial universitaria. Construcción de indicadores de excelencia para el Grado en Educación Infantil*

AUTOR: *Miguel Muñoz Moya*

© Edita: UCOPress. 2023
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>



TÍTULO DE LA TESIS: Análisis de programas y prácticas en la formación docente inicial universitaria. Construcción de indicadores de excelencia para el Grado en Educación Infantil

DOCTORANDO/A: Miguel Muñoz Moya

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El doctorando ha mantenido, a lo largo del proceso de elaboración de la tesis, un elevado grado de esfuerzo y compromiso con el trabajo de investigación. Así mismo, ha mostrado gran iniciativa y una actitud proactiva de búsqueda permanente de actualizaciones bibliográficas y trabajos similares.

Especialmente significativo resulta el interés mostrado por el doctorando en la formación relativa a la metodología de investigación. El hecho de que el doctorando haya compaginado su labor investigadora de realización de tesis doctoral con el desarrollo de la labor docente en el Área de Métodos de Investigación Educativa, en el Departamento de Educación desde el curso 2019-2020, ha contribuido en gran medida a reforzar su formación metodológica y a consolidar el rigor y la calidad del trabajo que se presenta. En este sentido, nos parece oportuno indicar que el doctorando, además, ha asumido la docencia -en estos tres últimos cursos académicos- de la asignatura de Prácticum en el Grado de Educación Infantil, lo que le ha permitido implicarse de manera práctica en el ámbito de investigación abordado.

Durante el desarrollo de la tesis, destacan las colaboraciones mantenidas con equipos de investigación nacionales e internacionales. Concretamente, resulta muy relevante la relación con el equipo de investigación portugués liderado por la profesora Jùlia Formosinho. Aunque la pandemia ha impedido que el doctorando pudiese realizar una estancia internacional y, de ese modo, obtener mención internacional en su tesis doctoral, esta tiene una clara dimensión internacional que se ve reflejada especialmente en la publicación del libro titulado *Excelencia en la educación de la infancia. Una mirada internacional* y en la que colaboran distintas autorías internacionales especialistas en la excelencia en Educación Infantil, como la profesora Elena Luciano (Universidad de Parma, Italia) o la profesora Charlotte Ringsmose (Universidad de Aalborg, Dinamarca). En dicha obra, el doctorando ha contribuido, junto a sus directoras de tesis, con dos capítulos que abordan la *excelencia en la formación inicial docente de Educación Infantil* y la *participación de la familia para una educación excelente en la infancia*.

Esta obra ha sido publicada en diciembre de 2021 por la editorial Octaedro que se encuentra situada en Q1 del Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences.

Una de las primeras aportaciones de excelencia de esta tesis ha sido el artículo *Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España)*, publicado en el año 2019 por el doctorando en colaboración con sus directoras de tesis, en la Revista de Ciencias Sociales (RCS), la cual está indexada en Q3 del Scimago Journal Rank (SJR Scopus).

Estos trabajos, junto con el capítulo titulado: *¿Es útil el prácticum? Percepción de los y las estudiantes en la adquisición de competencias profesionales y socioemocionales de un prácticum innovador en Educación Infantil*, publicado en 2020 por la Editorial Octaedro, permiten extraer conclusiones significativas para la comunidad científica sobre la importancia de la formación inicial de los futuros y futuras docentes de Educación Infantil en general y sobre el Prácticum en particular. Es por ello por lo que entendemos que la tesis es muy útil dado que aporta indicadores clave para repensar la formación inicial docente, especialmente dado el periodo de reforma en el que nos encontramos en relación con el perfil competencial de las maestras y maestros de Educación Infantil y las propuestas de modificación de los Planes de Estudio de los Grados de Educación.

Por todo ello, consideramos que el trabajo reúne los requisitos, tanto teóricos como metodológicos propios de una investigación y se autoriza la presentación de esta tesis doctoral.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, __10__ de febrero de 2023

Firma de las directoras

**GONZALEZ
ALFAYA MARIA
ELENA -
35567307S**

Digitally signed by
GONZALEZ ALFAYA
MARIA ELENA -
35567307S
Date: 2023.02.10
13:54:45 +01'00'

**OLIVARES
GARCIA MARIA
DE LOS
ANGELES -
30789908S**

Firmado digitalmente por OLIVARES
GARCIA MARIA DE LOS ANGELES -
30789908S
Nombre de reconocimiento (DN):
c=ES,
serialNumber=IDCES-30789908S,
givenName=MARIA DE LOS
ANGELES, sn=OLIVARES GARCIA,
cn=OLIVARES GARCIA MARIA DE LOS
ANGELES - 30789908S
Fecha: 2023.02.10 12:23:26 +01'00'

TÍTULO: Análisis de programas y prácticas en la formación docente inicial universitaria. Construcción de indicadores de excelencia para el Grado en Educación Infantil

AUTOR: *Miguel Muñoz Moya*

© Edita: UCOPress. 2023
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS
(EDUCACIÓN)

TESIS DOCTORAL

Análisis de programas y prácticas en la formación docente inicial universitaria. Construcción de indicadores de excelencia para el Grado en Educación Infantil

Analysis of pre-service teacher university training programs and practices. A proposal of high-quality indicators for Early Childhood Education university studies

Doctorando: Miguel Muñoz Moya

Directoras de tesis: María Elena González Alfaya

María de los Ángeles Olivares García

Agradecimientos

A Elena, con quien he vivido el inmenso mundo universitario más de una década.

A Angélica, por su rigurosidad sin perder de vista las imprescindibles pausas vitales.

A Chari, por ser la inspiración y el ejemplo en el camino en todo momento.

A Julia, por los momentos compartidos en el desarrollo de nuestra formación.

A las maestras RIECU, por transmitir su experiencia, pasión y cariño por la infancia.

A mi madre María del Carmen, quien ha hecho posible que hoy sea quien soy.

A Paco, por estar cuando lo he necesitado sin nada a cambio y por reírnos de la vida.

A mi hermana Mamen y a mi hermano Rafa, con quienes he crecido en la adversidad.

A mi abuelo Rafael, por entenderme como nadie y que estaría orgulloso como nadie.

A mi tata Rosario, por cuidarme siempre como si fuese su hijo.

A mi amiga Inma, con quien comparto la pasión del bádminton y el vivir del día a día.

Índice

Índice de tablas	11
Índice de figuras.....	16
Resumen	17
Abstract	18
Introducción	20
PARTE I. Fundamentación teórica	28
CAPÍTULO 1. Perspectiva histórica de la formación docente.....	28
1.1. Los orígenes de la formación docente en Europa.....	28
1.2. La formación docente en Europa antes del Plan Bolonia.....	33
1.3. La formación docente en Europa a partir del Plan Bolonia	41
1.4. La formación docente en España. Breve recorrido desde los inicios hasta el siglo XXI	44
1.5. La formación docente del profesorado de Educación Infantil.....	52
1.6. Cambios en el siglo XXI: el Plan Bolonia y la formación de docentes	
.....	59
CAPÍTULO 2. El Prácticum como espacio de encuentro entre la teoría y la práctica	65
2.1. El Prácticum: un concepto de gran complejidad	65

2.2. Los periodos de prácticas como espacio donde aprender a enseñar.....	68
2.3. Varias décadas de cambio en los periodos de prácticas	71
2.4. Pensamiento práctico y reflexivo en la formación docente.....	75
2.5. Competencias profesionales para desarrollar en el Grado y el Prácticum	78
2.6. La formación inicial docente y el Prácticum del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba	85
Referencias	93
PARTE II. Estudios de la tesis	117
CAPÍTULO 3. Introducción y justificación de la parte investigadora.....	117
CAPÍTULO 4. Estudio 1. Excelencia en la formación inicial docente de Educación Infantil	121
4.1. Marco teórico	121
4.1.1. La Educación Infantil, clave para el desarrollo integral de los niños y las niñas.....	121
4.1.2. La formación inicial docente ante la complejidad de la realidad escolar	124
4.1.3. Necesidades de mejora en la formación inicial docente de Educación Infantil.....	126
4.2. Objetivos	129

4.3. Método.....	129
4.3.1. Procedimiento	129
4.3.2. Análisis de información	131
4.4. Resultados	134
4.4.1. La importancia de un profesorado universitario que busque la excelencia.....	134
4.4.2. Sustentos teóricos y metodologías de interés en la formación inicial docente	135
4.4.3. Contenidos de los programas formativos de la formación inicial docente	137
4.4.4. Competencias profesionales y personales fundamentales en la formación inicial docente.....	139
4.4.5. El Prácticum, espacio de aprendizaje y de colaboración entre instituciones y agentes educativos	142
4.4.6. Prioridades y necesidades formativas en la formación inicial docente en Educación Infantil	144
4.5. Algunas ideas de interés para la formación inicial docente en Educación Infantil	147
4.6. Conclusiones	152
4.7. Referencias	155

CAPÍTULO 5. Estudio empírico 2. Construcción de la identidad docente por competencias en el Prácticum de Educación Infantil.....	175
5.1. Marco teórico	175
5.1.1. La identidad docente y su construcción en la formación inicial	175
5.2.1. El Prácticum como contexto de socialización profesional en escenarios reales durante la formación inicial docente	177
5.2.2. Competencias y habilidades docentes para desarrollar en el Prácticum de Educación Infantil	179
5.2.3. Fortalecer las relaciones escuela-universidad: un reto para la mejora del Prácticum	181
5.2.4. Seguimiento y supervisión del Prácticum.....	182
5.2.5. Selección de escuelas de prácticas, tutorías y supervisión de alta calidad.....	183
5.2.6. Enfoques metodológicos y contenidos del Prácticum de Educación Infantil.....	184
5.2.7. Relaciones tutoría profesional-estudiantes universitarios durante el Prácticum	187
5.2.8. Debilidades y limitaciones del Prácticum del Grado en Educación Infantil.....	189
5.3. Método.....	190

5.3.1. Objetivos	190
5.3.2. Hipótesis	191
5.3.3. Participantes	191
5.3.4. Instrumento	192
5.3.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos	195
5.4. Resultados	196
5.4.1. Análisis descriptivo del subestudio 1	196
5.4.2. Análisis descriptivo del subestudio 2	197
5.4.3. Análisis inferencial del subestudio 2	206
5.4.3.1. Análisis ANOVA entre cursos académicos.....	206
5.4.3.2. Análisis ANOVA entre grupos de alumnado para cada curso académico	219
5.4.3.3. Contraste pretest-postest por cursos académicos.....	232
5.4.3.4. Contraste pretest-postest con todos los cursos académicos	239
5.5. Discusión y conclusiones	241
5.6. Referencias	247

CAPÍTULO 6. Estudio empírico 3. Percepción de los y las estudiantes en la adquisición de competencias profesionales y socioemocionales de un Prácticum innovador en Educación Infantil.....	257
--	------------

6.1. Introducción.....	257
6.1.1. El Prácticum como contexto de desarrollo competencial	258
6.1.2. Períodos de formación inicial con limitaciones y debilidades.....	
.....	260
6.1.3. El Prácticum en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba	260
6.2. Método.....	261
6.2.1. Objetivos e hipótesis	261
6.2.2. Muestra participante.....	263
6.2.3. Instrumento de recogida de datos.....	264
6.2.4. Análisis de datos	265
6.3. Resultados	266
6.3.1. Pruebas de normalidad de la escala Likert.....	266
6.3.2. Estadísticos descriptivos de la escala Likert	267
6.3.3. Estadísticos inferenciales de la escala Likert.....	269
6.3.4. Estadísticos descriptivos sobre las emociones y los sentimientos	271
6.3.5. Estadísticos inferenciales sobre las emociones y los sentimientos	273

6.3.6. Estadísticos descriptivos e inferenciales sobre la preparación para la profesión docente	274
6.4. Discusión y conclusiones	276
6.5. Referencias bibliográficas	277
PARTE III. Conclusiones y prospectiva.....	281
CAPÍTULO 7. Indicadores de excelencia para la formación inicial docente en Educación Infantil	281
7.1. De regreso a la propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional.....	281
7.2. Indicadores de excelencia y propuestas.....	286
7.3. Limitaciones y prospectiva.....	299
7.4. Referencias bibliográficas	301

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Hitos principales en el inicio de la formación docente europea por países</i>	29
Tabla 2. <i>Inicios de la formación docente en España</i>	44
Tabla 3. <i>Formación docente en las Escuelas Normales</i>	48
Tabla 4. <i>Momentos y hechos de interés en la formación inicial docente en Educación Infantil en España</i>	58
Tabla 5. <i>Plan de estudios de 1992 del Título de Maestro/Maestra de Educación Infantil en la Universidad de Córdoba</i>	60
Tabla 6. <i>Plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba</i>	85
Tabla 7. <i>Distribución de asignaturas por curso académico</i>	86
Tabla 8. <i>Competencias principales y objetivos generales del Prácticum del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba</i>	90
Tabla 9. <i>Competencias metodológicas, pedagógicas, personales y sociales</i>	141
Tabla 10. <i>Participantes en el estudio pretest-postest del subestudio 2</i>	191
Tabla 11. <i>Cuestionario de competencias profesionales pretest-postest</i>	192
Tabla 12. <i>Estadísticos de fiabilidad del cuestionario pretest y del postest</i>	194
Tabla 13. <i>Medias, incrementos/descensos y prueba T de Student del subestudio 1</i>	196

Tabla 14. <i>Medias y desviaciones típicas del pretest 2014/2015</i>	198
Tabla 15. <i>Medias y desviaciones típicas del pretest 2015/2016</i>	198
Tabla 16. <i>Medias y desviaciones típicas del pretest 2017/2018</i>	199
Tabla 17. <i>Medias y desviaciones típicas del pretest 2018/2019</i>	199
Tabla 18. <i>Medias y desviaciones típicas del postest 2014/2015</i>	200
Tabla 19. <i>Medias y desviaciones típicas del postest 2015/2016</i>	201
Tabla 20. <i>Medias y desviaciones típicas del postest 2017/2018</i>	201
Tabla 21. <i>Medias y desviaciones típicas del postest 2018/2019</i>	202
Tabla 22. <i>Medias del pretest y postest de los cursos 2014/2015 y 2015/2016, con diferencias aumento/descenso en la adquisición percibida</i>	202
Tabla 23. <i>Medias del pretest y postest de los cursos 2017/2018 y 2018/2019, con diferencias aumento/descenso en la adquisición percibida</i>	203
Tabla 24. <i>Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por curso académico</i>	207
Tabla 25. <i>Comparaciones múltiples entre cursos académicos para cada competencia profesional en el pretest. Análisis post hoc de Tukey</i>	208
Tabla 26. <i>Comparaciones múltiples entre cursos académicos para cada competencia profesional en el pretest. Análisis post hoc de Games-Howell</i>	211
Tabla 27. <i>Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el postest por curso académico</i>	213

Tabla 28. <i>Comparaciones múltiples entre cursos académicos para cada competencia profesional en el postest. Análisis post hoc de Tukey</i>	214
Tabla 29. <i>Comparaciones múltiples entre cursos académicos para cada competencia profesional en el postest. Análisis post hoc de Games-Howell</i>	218
Tabla 30. <i>Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por grupos de alumnado en el curso 2014/2015</i>	220
Tabla 31. <i>Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por grupos de alumnado en el curso 2015/2016</i>	221
Tabla 32. <i>Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Games-Howell para la competencia 1 del pretest en el curso 2015/2016</i>	222
Tabla 33. <i>Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Tukey para la competencia 2 del pretest en el curso 2015/2016</i>	222
Tabla 34. <i>Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por grupos de alumnado en el curso 2017/2018</i>	223
Tabla 35. <i>Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por grupos de alumnado en el curso 2018/2019</i>	224
Tabla 36. <i>Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Games-Howell para las competencias 2, 6 y 7 del pretest en el curso 2018/2019</i>	225
Tabla 37. <i>Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Tukey para la competencia 4 del pretest en el curso 2018/2019</i>	226

Tabla 38. Estadístico <i>F</i> de Levene y análisis ANOVA para el postest por grupos de alumnado en el curso 2014/2015.....	227
Tabla 39. Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Tukey para las competencias 2 y 6 del postest en el curso 2014/2015	228
Tabla 40. Estadístico <i>F</i> de Levene y análisis ANOVA para el postest por grupos de alumnado en el curso 2015/2016.....	229
Tabla 41. Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Tukey para las competencias 5 y 9 del postest en el curso 2015/2016	230
Tabla 42. Estadístico <i>F</i> de Levene y análisis ANOVA para el postest por grupos de alumnado en el curso 2017/2018.....	231
Tabla 43. Estadístico <i>F</i> de Levene y análisis ANOVA para el postest por grupos de alumnado en el curso 2018/2019.....	232
Tabla 44. Contraste pretest-postest para el curso académico 2014/2015	233
Tabla 45. Contraste pretest-postest para el curso académico 2015/2016	235
Tabla 46. Contraste pretest-postest para el curso académico 2017/2018	237
Tabla 47. Contraste pretest-postest para el curso académico 2018/2019	238
Tabla 48. Medias y puntuaciones típicas con toda la muestra completa de cursos académicos	239
Tabla 49. Contraste pretest-postest con toda la muestra completa de cursos académicos	240
Tabla 50. Características de los participantes del capítulo 6.....	258

Tabla 51. <i>Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de la escala Likert</i>	267
Tabla 52. <i>Prueba H de Kruskal-Wallis para las puntuaciones entre grupos</i>	269
Tabla 53. <i>Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon</i>	270
Tabla 54. <i>Prueba de McNemar para sentimientos y emociones</i>	273
Tabla 55. <i>Síntesis de indicadores y propuestas</i>	286
Tabla 56. <i>Indicadores y propuestas generales</i>	288
Tabla 57. <i>Indicadores y propuestas para el Prácticum</i>	291

Índice de figuras

Figura 1. <i>Criterios de selección para el acceso a la formación inicial y la función pública docente</i>	23
Figura 2. <i>Causas de las reformas en la formación docente antes del Plan Bolonia</i> ..	35
Figura 3. <i>Los ocho problemas del profesorado que comienza su carrera docente</i>	39
Figura 4. <i>Identidad y funciones principales del docente para el siglo XXI</i>	40
Figura 5. <i>Portada del primer manual de párvulos nacional</i>	55
Figura 6. <i>Pilares de evolución en el Prácticum</i>	72
Figura 7. <i>Estructura general de la tesis doctoral</i>	119
Figura 8. <i>Proceso de revisión sistemática en el capítulo 4</i>	132
Figura 9. <i>Categorías de análisis del capítulo 4</i>	133
Figura 10. <i>Grado de percepción de la adquisición de competencias profesionales antes de realizar el Prácticum</i>	205
Figura 11. <i>Grado de percepción de la adquisición de competencias profesionales después de realizar el Prácticum</i>	205
Figura 12. <i>Grado de percepción de la adquisición de competencias profesionales antes y después de realizar el Prácticum en cada curso académico estudiado</i>	206
Figura 13. <i>Variaciones pretest-postest en la percepción de las competencias profesionales por cursos académicos</i>	244

Figura 14. <i>Competencias personales y sociales a desarrollar en la formación inicial docente</i>	259
Figura 15. <i>Frecuencia de emociones y sentimientos</i>	272
Figura 16. <i>Preparación para la profesión docente</i>	274
Figura 17. <i>Dimensiones del modelo MEDEI</i>	283

Resumen

La formación inicial docente de los docentes de Educación Infantil presenta un largo recorrido histórico, marcado por las condiciones políticas, económicas y sociales de cada época, así como por diversas reformas y cambios estructurales. En los últimos años se ha hecho visible la necesidad de implementar nuevos cambios en España, tras más de una década de la implantación de los nuevos grados en Ciencias de la Educación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Así se recoge en los diferentes documentos de trabajo elaborados por la Conferencia de Decanos y Decanas en 2018 y por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en 2022. La tesis doctoral tiene como objetivo principal, por un lado, explorar y conocer qué áreas de interés recoge la investigación educativa en cuanto a la formación inicial y el Prácticum y, por otro lado, la percepción del estudiantado universitario sobre la adquisición de competencias profesionales y de su preparación para la docencia, así como de sus sentimientos y emociones antes y después de realizar el Prácticum. La tesis doctoral presenta un repaso histórico de la formación inicial docente para después analizar, a través de una revisión sistemática de literatura, los puntos y las áreas de interés, necesidades y posibilidades de formación. Posteriormente, se recogen dos estudios empíricos, el primero de índole cuantitativa y el segundo enmarcado en una metodología mixta, en los que participaron

los estudiantes universitarios de 4.º curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba. Los principales resultados apuntan en dos sentidos. El primero, sobre las áreas de interés para introducir reformas formativas en los planes de estudio. El segundo, de los beneficios del Prácticum en la formación inicial y de los cambios positivos que produce, mostrados a través de las percepciones de los estudiantes en cuanto a competencias, sentimientos y emociones. Para finalizar, se incluyen las conclusiones y se enumeran una serie de indicadores acompañados de propuestas para la mejora de la calidad de la formación inicial docente en general. Estos indicadores se refieren, de manera general, a: revisar y modificar los planes y programas formativos universitarios; revisar y reformular el marco competencial de la formación inicial docente; establecer sinergias entre la escuela y la universidad en el Prácticum; aumentar la extensión temporal y de actuación en las prácticas académicas; y enriquecer las relaciones entre el estudiante universitario y las tutorías profesionales (docentes) y académicas (universidad).

Abstract

Early childhood teacher education has a long history, influenced by the specific political, economic and social climate of each time period, as well as by various reforms and structural changes. In the past few years, the need to implement new changes in Spain has become noticeable, after more than a decade since the implementation of the new degrees in Education Sciences within the framework of the European Higher Education Area. This is stated in the various discussion papers issued by the Conference of Deans in 2018 and by the Ministry of Education and Vocational Training in 2022. The main objective of this doctoral thesis is, on the one hand, to explore and learn about the areas of interest in educational research regarding initial teacher training and the Practicum and, on the other hand, the perception of university students regarding their acquisition of

professional competencies and their preparation for teaching, as well as their feelings and emotions before and after completing the Practicum. The doctoral thesis offers a historical overview of initial teacher training and then analyzes, through a systematic review of the literature, the main areas of interest, as well as training needs and possibilities. Later on, two empirical studies are reported, the first of a quantitative nature and the second framed in a mixed method approach, with the participation of 4th year university students of the Degree in Early Childhood Education at the University of Cordoba. The main results point in two directions. The first, on the areas of interest for introducing training reforms in the curricula. The second refers to the benefits of the Practicum in initial training and the positive changes it brings about, as shown by the students' perceptions in terms of their competencies, feelings and emotions. Finally, conclusions are drawn, and a series of indicators are listed along with proposals for improving the quality of initial teacher training in general. These indicators concern, broadly speaking, the following: reviewing and modifying university teacher training curricula; reviewing and reformulating the competence framework of initial teacher training; establishing synergies between the school and the university in the Practicum; increasing the time and scope of academic internships; and enriching the relationship between university students and academic and professional mentors.

INTRODUCCIÓN

En esta tesis doctoral¹ se presentan diversos estudios que abordan la formación inicial docente de los y las estudiantes universitarios de Educación Infantil, en general, y en la formación que reciben durante la asignatura de Prácticum, en particular.

La motivación personal por llevar a cabo esta investigación tiene sus cimientos en el fuerte convencimiento de la potencialidad que, tanto los planes de estudio universitarios como el período de Prácticum, pueden ofrecer al estudiantado que en el futuro se va a ocupar de la etapa de Educación Infantil. Este asunto se encuentra estrechamente vinculado a la necesidad de establecer indicadores y propuestas de interés que puedan promover cambios en la formación inicial docente hacia una mayor calidad. La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, es un tema de interés en la investigación sobre la profesión docente (Flores, 2017; Močinić y Piršl, 2019; Roberts y Foster, 2016; Tatto, 2021). No se puede entender, por tanto, la educación universitaria del futuro profesorado de todas las etapas en general, y de la etapa de Infantil en particular, sin una mejora continua que avance hacia cotas mayores de exigencia, calidad y actualización permanente. Es necesario ofrecer al estudiantado universitario una formación de calidad, tanto en el marco de las asignaturas incluidas en el Plan de Estudios de la titulación, como en el Prácticum. Asimismo, es de gran importancia analizar los factores e incidir en los beneficios que tiene una formación inicial docente de calidad, tanto en el desarrollo profesional como en la propia calidad de la enseñanza (Díez Navarro, 2019; Jarauta

¹ Esta tesis doctoral se enmarca en el proyecto I+D+i titulado “Diseño de un Sistema Digital de Estándares Internacionales para evaluar a los docentes de Educación Infantil (SIDOI)” (PID2019-109986GB-I00), financiado por el Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia, Innovación. Ministerio de Universidades.

Borrasca y Pérez Cabrera, 2017). Como resultado, se encuentran el papel fundamental que tiene el docente en la enseñanza, el aprendizaje y la atención que reciben los niños y las niñas, beneficiarios directos en el sistema educativo formal (Campbell-Barr, 2017; Coenen et al., 2017; Comisión Europea, 2020; Georgeson y Campbell-Barr, 2015; Zuber y Altrichter, 2018).

El profesorado se enfrenta hoy día a nuevos retos que requieren de una cualificación profesional capaz de crear situaciones de aprendizaje que atiendan las demandas la ciudadanía (González González et al., 2021). En un mundo en permanente cambio, con situaciones inesperadas e inciertas que afectan a escala global (Bauman y Leoncini, 2018), como ha ocurrido con la pandemia reciente por el SARS-CoV-2, y con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, el creciente envejecimiento de la población, las acciones para mitigar los efectos del cambio climático o el tratamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la profesión docente se encuentra en un momento crucial para acometer los cambios que se le demandan (CRUE, 2021; Pérez Gómez, 2019). Máxime, cuando tanto la escuela como la universidad también se encuentra ante la necesidad de continuar afrontando decisiva e inevitablemente diversos retos, como el de la inclusión educativa (Collet et al., 2022), la perspectiva de género (AQU Catalunya, 2019) o la imparable interculturalidad (Portera, 2022).

De este modo, en los últimos años se ha considerado necesario revisar y reformular la formación y el acceso a la profesión docente (Montero, 2022). Y esto ocurre, entre los asuntos de diversa índole mencionados anteriormente, porque la intervención educativa desde las primeras edades, con los niños y las niñas de 0-6 años, es considerada como uno de los factores con mayor capacidad predictora tanto del éxito académico en general, como del desarrollo de competencias socioemocionales (Gómez-Ortiz et al., 2017;

Zeichner, 2010). Los Decanos y las Decanas de las Facultades de Educación establecieron (Conferencia de Decanos y Decanas, 2018) una serie de acuerdos articulados en cuatro ejes que se presentan como líneas prioritarias de actuación:

- La necesidad de diseñar una carrera profesional clara, como un camino continuo desde la formación inicial (incluido el acceso a esta) a la formación continua, pero también con un acceso a la función docente que sea un puente entre ambas etapas.
- Las interconexiones entre las tres etapas o momentos de formación en la carrera profesional docente han de ser coherentes.
- El diseño de carrera profesional continua y coherente necesita una colaboración estable entre las diferentes administraciones educativas y las Facultades de Educación. Los Centros de Profesorado pueden ser un enlace de interés para ello, vinculando a las escuelas con el mundo universitario (Mérida et al., 2020).
- La colaboración debe hacerse extensiva a los gobiernos y partidos políticos, puesto que conforman la llave principal para afrontar cambios estructurales profundos y con apoyo legislativo en el sistema educativo nacional.

Estas propuestas pretenden producir cambios en el acceso a los Grados de Magisterio y también en la formación inicial docente. En el acceso a la universidad se pretende conseguir que comience sus estudios universitarios aquel alumnado que a priori ya muestro un alto interés y competencias afines al ejercicio docente. Para ello, se propone la definición de criterios de selección (figura 1), la realización de pruebas de acceso y la planificación de las plazas demandadas y ofertadas.

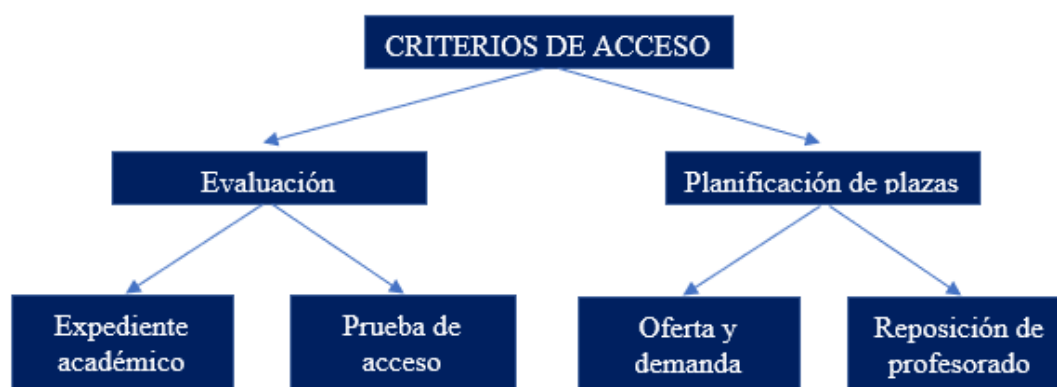


Figura 1. *Criterios de selección para el acceso a la formación inicial y la función pública docente.* Elaboración propia.

En cuanto a la formación inicial docente, con una base establecida en la calidad formativa, en el conocimiento científico y en la adecuación a las necesidades del sistema educativo, desde la Conferencia de Decanos y Decanas (2018) se remarcan una serie de propuestas para modificar los planes de estudios de Magisterio:

- Cambios en la consideración de estos estudios, enfocados a una mayor experimentalidad. En este sentido, si la formación inicial docente desea equipararse a la formación inicial recibida en otros campos de conocimiento, tales como Medicina, resulta preciso reducir la ratio en las titulaciones de Magisterio. Esto es aplicable tanto a las clases teóricas como las prácticas. Así se favorecería una mayor personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la realización de prácticas dirigidas a la simulación de situaciones de aula mediante la aplicación de metodologías innovadoras, activas y participativas. También supondría la puesta en práctica de competencias fundamentales para la docencia: diseño y planificación de la enseñanza y materiales, tutorización, evaluación,

diagnóstico de necesidades, inclusión de las TIC, reflexión sobre la práctica docente, trabajo cooperativo o resolución de conflictos.

- Cambios en los planes de estudio, dirigidos a la mejora del Prácticum, parte clave en la formación inicial y que ha ido ganando espacio en cuanto a carga lectiva, pero que ha visto cómo se ha ido desgastando su carácter y estructura debido a la organización de los planes de estudio en cada Facultad. Esto se ha evidenciado, por una parte, en la falta de horas para atender adecuadamente al estudiante en prácticas por parte de la universidad (pese a la gran cantidad de créditos ECTS asignados a esta asignatura), en la falta de coordinación con los tutores profesionales y las escuelas, y en problemas para obtener una evaluación global y continua sobre los procesos llevados a cabo y vividos por el estudiante. Por otra parte, la falta de apoyo y de incentivos económicos y profesionales para el profesorado de las escuelas, pero también para el profesorado universitario, es otro matiz negativo que señalar.

Por último, es de interés señalar otros cambios estructurales expresados por los Decanos y las Decanas de Educación:

- a) la revisión y adaptación entre las menciones de los grados universitarios y las especialidades de Magisterio que existen en las comunidades autónomas.
- b) la revisión comparada de los planes de estudio nacionales a partir de las competencias establecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- c) la facilitación de los procesos de actualización de los planes de estudio.

- d) la creación de una colaboración estable y decidida entre las Facultades y las administraciones educativas para coordinar la formación inicial, el acceso a la profesión docente y la formación permanente.

Todo ello se ha abordado recientemente en el documento para debate titulado “*24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*”, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). En concreto, se plantean siete propuestas de reforma que atañen exclusivamente a la formación inicial docente, bajo el amparo de un acuerdo para establecer un Marco de Competencias Profesionales Docentes:

1. Establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria.
2. Modificar el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado.
3. Promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios.
4. Revisar la oferta del Máster Universitario en Formación de Profesorado.
5. Revisar los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias habilitantes para la docencia.
6. Establecer un nuevo programa de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica.
7. Reforzar el Prácticum en el conjunto del Máster Universitario en Formación del Profesorado.

Estas propuestas se dirigen a atender cinco ámbitos concernientes a la formación inicial docente, como la verificación de los títulos, el acceso a los Grados de Educación Infantil y Primaria, el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado, el número

de plazas ofertadas, cubiertas y de egresados en Grados y Másteres habilitantes para la docencia, y el Prácticum. Precisamente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, p. 10) señala que “uno de los elementos esenciales para la correcta formación de los futuros docentes es el periodo de prácticas en el centro educativo”. Lo es por ser un momento formativo en el que se pueden desarrollar y mejorar competencias profesionales, así como por mostrar cómo es en esencia la profesión docente y su aprendizaje (Busher et al., 2015; Maldonado Ruiz et al., 2021), y también por ser el espacio en el que el alumnado universitario tiene el primer contacto con la escuela como futuros docentes, estando considerado el Prácticum como una de las partes más importantes de la formación inicial docente (Clarke et al., 2014; Darling-Hammond, 2017). Desde el Ministerio de Educación y formación Profesional, también se añade que los centros de prácticas estarán reconocidos en la formación práctica, y tanto el profesorado universitario como los docentes de los colegios estarán acreditados como tutores de prácticas. A pesar de lo anterior, y según el ministerio, las administraciones educativas no han determinado los criterios para garantizar que el estudiantado universitario tenga unas prácticas de calidad. Esto ha llevado a plantear un nuevo modelo de iniciación a la docencia, en el que el Prácticum se conforma como la primera parte y, la selección de docentes, la segunda del mismo. Se propone un Prácticum dual, con formación en la universidad y formación económicamente retribuida en los centros educativos. También se hace referencia desde la administración educativa a la necesidad de identificar la excelencia en el profesorado en activo de la etapa, mediante su reconocimiento y compensación económica. En definitiva, el modelo de Prácticum que se quiere conseguir es el de unas prácticas que “conduzcan a un aprendizaje de las competencias necesarias para ejercer la profesión docente y hacia la inserción profesional

en los centros educativos, con una perspectiva amplia y global” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 25).

En definitiva, y desde una perspectiva amplia, se trata de destacar la relevancia de tener una formación docente de calidad en el ámbito universitario (Manning et al., 2019; Eckhardt y Egert, 2018; Rekalidou y Panitsides, 2015).

PARTE I. Fundamentación teórica

CAPÍTULO 1

Perspectiva histórica de la formación docente

1.1. Los orígenes de la formación docente en Europa

Se puede decir que la verdadera historia de la formación docente en Europa cuenta con una extensión temporal de algo más de 200 años. Desde el movimiento ilustrado y la necesidad de formar a las personas, poco a poco los países se vieron obligados a institucionalizar las enseñanzas y, por tanto, se tenía que pensar también en quiénes y cómo impartirían dicha educación. Para ahondar en los orígenes europeos, se sigue lo expuesto por De Vroede (1989), Escolano (1982) y Luzuriaga (1918), autores con los que se puede llevar a cabo un recorrido por los diversos países europeos desde el siglo XVIII hasta mediados del XX.

Los inicios de la formación docente se encuentran en dos vías distintas, nacidas en el corazón de Centroeuropa en el último cuarto del siglo XVIII, aunque ya en Alemania, desde 1732 con la primera escuela normal, se comienzan a poner las primeras piedras para formar a profesores, siempre en las instituciones educativas vinculadas a las religiones protestante y católica. Con una visión más pedagógica-educativa que pedagógica-religiosa, en Alemania surgieron, por un lado, los seminarios para maestros (*Schullehrerseminar*), dando lugar al modelo alemán. Por otro, en Austria aparecieron las escuelas normales (*Normalschule*), que contenían cursos de corta duración, dando forma al modelo prusiano. Ambos modelos coexistieron en un principio, aunque el modelo prusiano ganó protagonismo, incluso en el territorio alemán, hasta mediados del siglo

XIX. Aquí se pueden destacar, asimismo, dos corrientes que impregnaron el desarrollo de las escuelas e institutos de formación: el pensamiento de Pestalozzi en Centroeuropa y el movimiento de las *escuelas mutuas* británico. En general, estos cursos y seminarios dirigidos principalmente a hombres conformaron un inicio inmaduro de la formación docente, ligado estrechamente a la escuela primaria, pero establecieron las bases para posteriores reformas, ya que se establecieron la duración (tres años de manera general), los primeros pasos entre la relación teoría-práctica e incluso regímenes de internado como indicio de calidad formativa.

A continuación, se recogen (tabla 1) los hitos más importantes en los inicios de la formación docente en varios países europeos. Es preciso tener presente que la formación docente, como el resto de los asuntos de los Estados-naciones, siempre se ha visto influenciada por las situaciones económicas, políticas, geográficas, religiosas, sociales y culturales de cada época.

Tabla 1. *Hitos principales en el inicio de la formación docente europea por países*

Estado	Época	Modelo	Características
Dinamarca	~1800	Alemán	Seminarios vinculados al campo y con la dirección de la iglesia. El Estado también participaba. Los seminarios fueron criticados porque “producían maestros presumidos” (De Vroede, 1989, p. 63), lo que afectó negativamente al currículo e hizo cerrar institutos. A partir de 1843 volvieron a tener auge con más participación del Estado

Países Bajos	1816	Prusiano	Con dos seminarios públicos hasta 1830 y solo uno hasta 1860, aunque había también escuelas normales, públicas y privadas. Los mejores alumnos de la escuela primaria podían prepararse para ser maestros
Bélgica	~1830	Prusiano	Dirigido por los obispos, con siete seminarios solamente para hombres. El Estado tenía dos institutos desde 1842
Francia	1810	Alemán	Se creó en Estrasburgo una escuela normal, que en 1828 la universidad consideró como institución superior. En 1829 se crearon 11 escuelas. A partir de 1833, con la ley Guizot, tenía que haber una escuela normal en cada departamento, con estudios de dos años de duración. Existe un precedente de escuela normal en 1794, pero duró unos meses
Inglaterra	1840	Prusiano	Las escuelas normales creadas eran privadas y gestionadas por la iglesia anglicana, pero con subvención estatal. Incluyeron posteriormente el modelo de alumno-profesor neerlandés
España	1839	Prusiano	Las escuelas normales se enfocaron a la adquisición de conocimientos, con poco énfasis en la práctica y en la pedagogía. Destacaba el

			Seminario de Maestros del Reino, situado en Madrid
Italia	1858	Prusiano	Se promovieron, las escuelas normales con las leyes Lanza (1858) y Casati (1859), primero en Piemonte y luego en el resto del país. Las demandas docentes conllevaron la creación de la <i>scuole magistrale</i> y la <i>scuole magistrale rural</i> . Unas escuelas que atrajeron más a las mujeres que a los hombres
Portugal	1844- 1862	-	Desde 1844 hubo marco legal para abrir escuelas normales, pero no fue hasta 1862 cuando se inauguró el primer instituto, vigente siete años. No fue hasta finales de siglo cuando las escuelas normales tuvieron más impacto
Elaboración propia a partir de De Vroede (1989) y Escolano (1982).			

En general, la calidad de las enseñanzas fue muy baja hasta finales del siglo XIX, pese a la expansión de escuelas normales. Estas escuelas quedaron en un limbo institucional, entre la escuela primaria y la universidad. En la segunda mitad de siglo vieron limitados sus currículos y la escasa importancia que ya tenían. No fue hasta la expansión de la segunda Revolución Industrial cuando se llevaron a cabo profundos cambios, unido a los cambios sociales y laborales que se estaban produciendo. Unos cambios que se extendieron hasta los primeros años del siglo XX.

Los acontecimientos más importantes en la evolución que siguieron los países comentados anteriormente son descritos por De Vroede (1989), quien añade que, pese a las reformas, hasta mediados del siglo XX la formación docente fue más bien de carácter general, con la práctica apartada respecto a la teoría, con más peso de esta última. Las escuelas normales “daban una instrucción técnica de inspiración pragmática, no daban una cultura superior” (De Vroede, 1989, p. 69). Se recogen aquí de la siguiente manera:

- En Alemania se instauraron los *Präparandenanstalten*, institutos la mayoría privados, que proporcionaban una formación docente de tres años. Pese a que desde mitad del siglo XIX se demandaba que la formación docente estuviese ligada al ámbito universitario, no fue hasta después de 1920 cuando comenzó a verse cierto interés por ello, acoplándose dicha formación a la universidad, a institutos pedagógicos, a escuelas superiores o a academias autónomas.
- En Países Bajos la instrucción pasó a desarrollarse en escuelas secundarias antes de 1914, desapareciendo igualmente las instrucciones impartidas por un solo docente que habían estado vigentes hasta entonces.
- En Bélgica, además de las instituciones privadas, se dio un impulso para mejorar la preparación en las escuelas normales en 1923. En el período entre guerras se nutrieron de una buena cantidad de universitarios.
- En Francia se desarrolló la *école primaire supérieure*. Al mismo tiempo, vio la luz en 1880 una certificación de la formación docente, el certificado de aptitud para enseñar en las escuelas normales, y poco después se crearon las *écoles normales supérieures*.

- En Inglaterra existía un sistema de alumno-profesor ya que, debido a la baja edad de acceso, en ocasiones impartían las clases jóvenes que todavía no tenían suficientes conocimientos adquiridos. Se incrementó la edad de acceso en 1904 a 16 años y se solicitó ayuda a las enseñanzas medias, que servían de puerta para entrar a los *training centres*. Para ello era necesario tener el certificado de enseñanza media y tener 18 años.
- En España, se creó en 1909 la *Escuela de Estudios Superiores de Magisterio*. Antes de la Guerra Civil, la formación docente, al igual que en otros países, se llevaba a cabo desde la enseñanza media, con el bachillerato como requisito para poder entrar a las escuelas normales.
- En Italia, ya funcionaban en 1882 los *Istituti Superiori di Magistero femminile*. En 1911 apareció el formato de *ginnasio magistrale*, con uno o dos años de formación pedagógica añadida a la formación de las escuelas normales. Con la reforma de 1923 desaparecieron tanto los *ginnasi magistrali* como las escuelas normales, dejando solamente los *Istituti magistrali*, con una formación general-pedagógica, pero sin formación didáctica-práctica.
- Por último, en Portugal desde 1919 para poder acceder a la escuela normal se necesitaba de una enseñanza primaria superior o del primer ciclo del llamado liceo.

1.2. La formación docente en Europa antes del Plan Bolonia

Durante todo el siglo XX, los distintos intentos de reforma de los programas de formación del profesorado han reflejado, a menudo implícitamente,

diversos grados de compromiso y afiliación a varias tradiciones diferentes de reforma (Liston y Zeichner, 1993, pp. 30-31).

La segunda mitad del siglo XX, a raíz del fin de la II Guerra Mundial, supuso en muchos países europeos la puesta en marcha de multitud de reformas en la formación docente. Los planes de cambio ocurrieron en diferentes momentos y épocas según los Estados-naciones. En Alemania, por ejemplo, las reformas pusieron énfasis en especializar a los docentes. Para ello, se podían formar en diferentes Facultades. Hasta la llegada del Plan Bolonia, la formación docente se llevaba a cabo en la Universidad de Humboldt, primero, y en la práctica posteriormente (Araujo et al., 2008).

En el caso de Inglaterra, entre la finalización de la II Guerra Mundial y los años setenta, la formación tuvo un marcado carácter teórico, de la mano de la universidad. Más tarde se potenció la formación práctica, con escasa reflexión, permitiendo que las escuelas pudieran elaborar programas de formación a través de tutores debidamente acreditados (Sandoval, 2001).

En Francia, desde 1969 se podía acceder a la formación docente con el Bachillerato, con dos años de formación profesional posterior. A partir de 1986, se entraba con dos años de estudios universitarios, recibiendo los dos años de formación profesional citados. Con la creación en 1989 de los institutos de formación específicos para maestros, los llamados IUFM (*Instituts Universitaires De Formation des Maîtres*), los estudiantes pasaban un año de estudios generales en el que obtenían el *Certificado de Aptitud para el Profesorado de las Escuelas* (CAPE). En el segundo año se encargaban de tutorizar a un grupo de niños y niñas, con la supervisión de maestros con experiencia (Chabannes, 1997).

La última década del siglo XX fue profusa en cambios. Así lo señala Esteve (2005), que identifica varias causas que explican las modificaciones llevadas a cabo en el continente europeo antes del Plan Bolonia (figura 2).

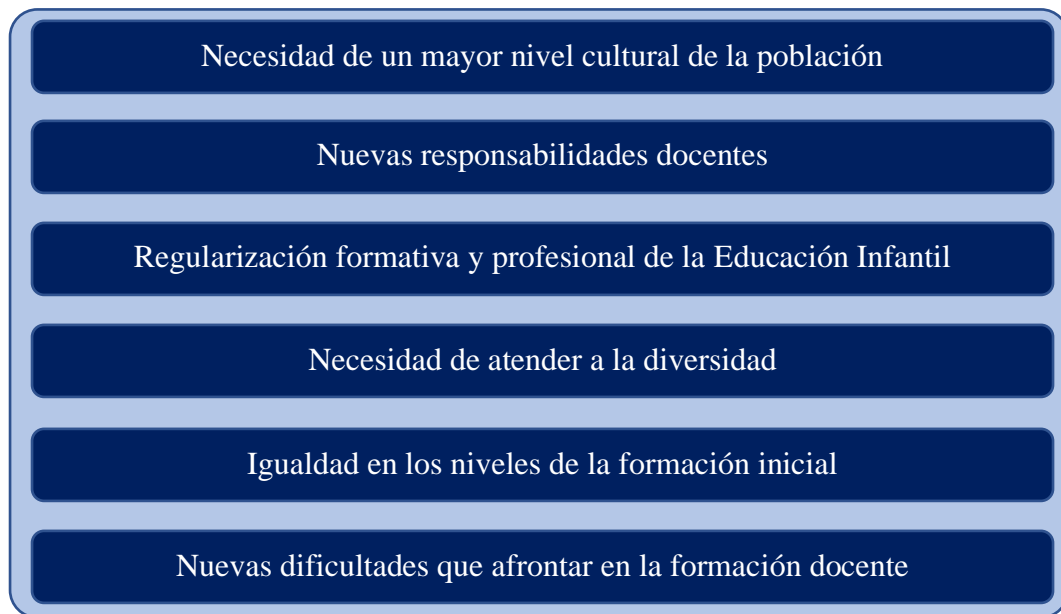


Figura 2. *Causas de las reformas en la formación docente antes del Plan Bolonia.*
Elaboración propia a partir de Esteve (2005).

- *Mayor exigencia en la formación por nuevas responsabilidades docentes y mayor nivel cultural de la población.* A diferencia de lo que ocurría en décadas precedentes, no se puede acceder a la formación inicial docente sin, al menos, doce años de escolaridad obligatoria. Es decir, es necesario haber superado la educación secundaria al completo, además de otras pruebas de acceso. Asimismo, la formación inicial docente se encuentra ubicada, en líneas generales, en el marco universitario. Pese a que han existido diversas formas de entender la formación, esta se ha llevado a cabo ajustada a dos modelos, el simultáneo y el sucesivo. En el primero la formación teórica-práctica y la psicopedagógica-profesional ocurren a la vez, como en los casos de Dinamarca, Letonia, Hungría, República Checa,

Portugal o Rumanía (Eurydice, 2003). En el segundo modelo las distintas formaciones se dan por separado. Este último ha sido habitual en los países europeos en diversos formatos en los que a la formación universitaria le sigue una formación práctica (“4+1” años, “3+2” años), como España, Francia, Italia, Bélgica o Chipre. Otros países optaron por mantener la opción de los dos modelos, como Finlandia, Reino Unido o Irlanda.

- *La regularización formativa y profesional de la Educación Infantil.* La formación inicial del profesorado de la etapa de infantil también se incluyó en la universidad. En algunos países se consideró carrera como tal, con tres o cuatro años de estudios. En otros, la formación docente quedó enmarcada en la formación profesional, fuera de la universidad, como los casos de Italia o Alemania.
- *La necesidad de atender a la diversidad y la modernización práctica, también, de la formación profesional.* La formación docente para atender satisfactoriamente a las necesidades específicas de apoyo educativo llegó a la universidad con diversas carreras singulares con la idea de suprimir los “enfoques asistenciales y caritativos por enfoques científicos que exigen una formación científica especializada” (Esteve, 2005, p. 3). En la formación profesional, los modelos alemanes y austriacos se consideraron ejemplos a seguir. La utilización para las prácticas profesionales del tejido industrial y su tecnología, con un ritmo de actualización superior al de los centros de formación profesional, era la clave del éxito de esta formación dual. Un ejemplo que ha puesto también la base para repensar la formación teórica-práctica en la formación inicial docente.

- *Igualdad en los niveles de la formación inicial docente.* Puesto que toda la formación inicial docente se llevó a la universidad, junto a la creación de las especialidades y al establecimiento claro de carreras vinculadas a las etapas del sistema educativo, las carreras profesionales docentes adquirieron importancia. Los méritos y la excelencia en el trabajo docente se comenzaron a valorar con respecto al nivel de enseñanza. Algo que sirvió también para igualar salarios. Esta demanda se vino realizando desde finales de los años setenta del siglo XX, como señalan De Landsheere (1979) y Benejam (1986). No obstante, como ha ocurrido en España, se ha venido produciendo una clara diferenciación formativa, de acceso y de salarios entre los docentes de Educación Infantil y Primaria, y Secundaria (Rodríguez, 1998).
- *Nuevas dificultades que afrontar en la formación para la profesión docente.* El logro de la escolarización universal y obligatoria desde la infancia hasta la adolescencia en los países europeos trajo consigo importantes cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, puso el punto de mira sobre los sistemas de formación inicial. Estos no podían quedar al margen de los cambios que se estaban produciendo en el sistema educativo, por lo que tenían que enfrentarse a reformas en los contenidos y en las asignaturas que tradicionalmente se habían venido impartiendo. En definitiva, se trataba de repensar y reflexionar sobre qué debía continuar en la formación inicial docente y qué era necesario desechar, reformular o añadir para poder atender a todas las dificultades que iba a ir encontrándose no solo el trabajo docente, sino también el sistema de formación de los docentes. En España, según Rodríguez (1998), ni la Ley de medidas para la reforma de la función pública de 1984 ni la LOGSE de 1990 supusieron un acicate

para modificar la formación inicial docente, manteniéndose las diplomaturas de tres años de duración en los magisterios hasta 2010.

La experiencia nos ha demostrado de forma reiterada que en un período de tres cursos es difícil atender con garantías mínimas de éxito a los objetivos de completar la preparación básica, proporcionar la formación profesional correspondiente y realizar un período de prácticas suficiente (Rodríguez, 1998, p. 5).

Pese al ánimo de reformas y cambios, la formación inicial docente continuó enfrentándose a diversas dificultades. Además de las mencionadas anteriormente, se pueden enumerar diferentes cuestiones, unas más generales y otras más específicas, relativas a la adecuación de las carreras universitarias a la realidad escolar, el papel que juega la identidad y la figura docente, la resolución de conflictos y organización del grupo clase, la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la gestión de las interacciones interpersonales o las relaciones con la comunidad.

Según indica Esteve (2005), desde una perspectiva crítica, la formación inicial docente se ha centrado tradicionalmente en proveer al estudiante de contenidos pedagógicos y psicológicos que el autor considera “irrelevantes para orientar el trabajo cotidiano del profesor en la práctica de la enseñanza” (p. 18). Esta forma de entender la formación ha contribuido a que se hayan producido, en ocasiones, ciertas desconexiones con la realidad escolar. De aquí ha surgido la necesidad de dotar con recursos al futuro profesorado para hacer frente a los problemas y dificultades que surgen diariamente en las aulas y los centros educativos. Diversas investigaciones desde los años 80 han profundizado en los problemas que se ha encontrado el profesorado que accede a la docencia en los niveles

obligatorios (figura), como las investigaciones de Vonk (1983), en la etapa de Educación Secundaria, las de Breuse (1984) y Gosselin (1984), en cuestiones generales de la profesión, la realidad docente y los actores educativos, la de Veenman (1984) sobre la identificación de problemas en Primaria y Secundaria, las áreas de mejora de Valli (1992), como la imitación docente, el aislamiento profesional, la dificultad de transferir conocimiento y el desarrollo de las técnicas de enseñanza, o las de Marcelo (1995 y 2009), que analizan los comienzos en la docencia y las causas de deserción de la profesión docente.

1	Gestión de la disciplina en el aula
2	Motivación del alumnado
3	Tratamiento de las diferencias individuales
4	Evaluación del trabajo del alumnado
5	Relaciones con las familias
6	Carencia de materiales docentes
7	Organización del trabajo en el aula
8	Tratamiento de los problemas individuales del alumnado

Figura 3. *Los ocho problemas del profesorado que comienza su carrera docente.*

Elaboración propia a partir de Veenman (1984).

Como se puede ver, la mayoría de los problemas que se encuentra el docente novel se refieren a las relaciones con el alumnado, sus peculiaridades y necesidades. Precisamente, del clima creado por el docente con el alumnado, así como la gestión que haga de la disciplina en el aula, dependerá su visión de la enseñanza. Esto puede determinar su

desarrollo profesional docente y su nivel de competencia (Honeyford, 1982; Kyriacou, 1986).

La primera etapa en la construcción de la identidad docente se comienza a forjar en la formación inicial (Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018; Vonk, 1983), donde no siempre es fácil vivir experiencias de aula con situaciones educativas y sociales complejas, por lo que la preparación demuestra tener carencias o limitaciones. Si la profesión docente requiere de estilos de enseñanza, estrategias y recursos para afrontar los nuevos retos que surgen en las aulas, es necesario que la formación inicial docente se acompañe de algo más que la adquisición de los conocimientos relativos a las asignaturas o áreas a impartir con el alumnado de educación obligatoria, o la simple transmisión de esos conocimientos (Alonso-Sainz, 2021; Esteve, 2005; Marchesi y Martín, 1989; Rodríguez, 1998). Además de la planificación y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente también debe ser competente para trabajar con las familias y la comunidad, habida cuenta de que las capacidades educadoras y socializadoras de la escuela y las familias han cambiado ostensiblemente (Feito, 2001; Plaza, 2018; Rodríguez, 1998; Tedesco, 1995, 1996). Se plantea que el profesorado se convierta en un profesional que no solo imparte docencia, sino que también investiga y reflexiona sobre lo que hace en el aula (figura 4).



Figura 4. *Identidad y funciones principales del docente para el siglo XXI.*

Elaboración propia a partir de Rodríguez (1998).

1.3. La formación docente en Europa a partir del Plan Bolonia

La formulación y la adaptación de la formación docente en la universidad con el Plan Bolonia (EHEA, 1999), dentro del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), planteó y dio la posibilidad de llevar a cabo una importante reforma en los planes académicos universitarios no solamente en la duración de estos, sino también en sus contenidos (Pérez Gómez et al., 2009b; Pérez Gómez, 2010). El objetivo principal era el de unificar, en un marco común, la formación universitaria, de manera que se permitiese que los estudiantes y egresados universitarios pudiesen optar por estudiar y trabajar en otros países que se acogieran a este plan (Mérida-Serrano, 2006). Los cambios acometidos en duración y contenidos en los nuevos Grados de Educación, en vista de proveerlos de una mayor calidad, presentaron también la idea de llevar a cabo modificaciones sustanciales en la cualificación profesional de los futuros docentes (Baillat et al., 2010). Los nuevos planes académicos trasladaron a las universidades una mayor responsabilidad y exigencias formativas (entre la que se encontraba el aunar teoría y práctica en modelos de simultaneidad), pero tuvieron problemas para atender lo suficiente ciertas situaciones estructurales y coyunturales de los diferentes países, en cuanto a condiciones laborales y necesidades docentes (Brito et al., 2013).

No obstante, la gran ambición de la reforma universitaria puso sobre la mesa numerosas cuestiones que hacían referencia directamente a la manera de formar a los futuros y las futuras docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, y que cuestionaban con cierta profundidad lo que se había hecho hasta ahora. Apenas cinco años antes de la implantación definitiva, Mérida-Serrano (2006, p. 4) apuntaba a lo siguiente:

No se trata de adecuar matemáticamente viejos modos de hacer en el aula a las necesidades e 'imposiciones' que se derivan de la normativa comunitaria,

sino de implicarnos en un proceso de reflexión y debate colectivo en el que, de forma colaborativa y con la autonomía y experiencia profesional que nos respalda, perfilamos los rasgos fundamentales de nuestro quehacer docente.

La reforma se iba a enfrentar a los tres ejes que sustentan la formación universitaria y que constituyen siempre cuestiones de gran complejidad: el profesorado, el aprendizaje del alumnado y el propio currículo universitario (Mérida-Serrano, 2006):

- *El profesorado universitario.* Hasta entonces, el máximo responsable del aprendizaje en la universidad era el docente universitario. El alumnado se encargaba de atender en sus clases y de estudiar lo que el docente le presentaba. El estudio se evaluaba con exámenes tradicionales, enfocados a la adquisición de contenidos volcados en lo conceptual. Esta metodología docente de clases magistrales y evaluación tradicional, en un complejo marco institucional, burocrático, social y político, otorgaba a la docencia universitaria poca calidad al sustentarse en enfoques transmisivos y basados en la *metáfora del espejo* (Acaso, 2014), donde el docente universitario creía que el estudiante memorizaba y aprendía de manera simétrica. La escasa cualificación exigida en el acceso a la función docente universitaria fue una de las causas de dicha situación, que a su vez ha provocado la repetición de modelos docentes pasados y anticuados por parte del profesorado universitario novel.
- *El alumnado universitario y futuro docente de Educación.* Es preciso tener presente, en primer lugar, que el alumnado tiene diversas capacidades, no

solo cognitivas. A partir de aquí, los aprendizajes no pueden ocurrir a partir de la transmisión de información por parte del docente. Los aprendizajes se construyen de forma autónoma y activa. Dejan de tener sentido las clases magistrales como única vía de enseñar en la universidad. Se busca un aprendizaje significativo a partir de los conocimientos previos que poseen los estudiantes a través de la revisión y la adecuación de contenidos, estrategias y recursos. Así se establece un punto de partida para facilitar la adquisición y desarrollo de competencias personales y profesionales. Además, se deja atrás el individualismo y los aprendizajes son compartidos.

- *Los cambios en los planes de estudio universitarios.* La llegada del Plan Bolonia supuso también repensar los vínculos entre los objetivos de las asignaturas y la adquisición y puesta en práctica de las competencias personales y profesionales. Si el objetivo de la universidad es lograr que los egresados se desempeñen de forma efectiva en sus puestos de trabajo, se necesita que las asignaturas se enfoquen más a las competencias que a la consecución de objetivos. No solo hay calidad en la enseñanza universitaria si hay buenos docentes; también si hay buenos planes de estudio (Coronel Llamas y García Rodríguez, 2000). Para ello era primordial realizar cambios en los contenidos (reducción de temarios, introducción de contenidos prácticos, potenciación de la transversalidad), en la metodología (planificación y coordinación docente entre asignaturas y áreas de conocimiento, diversidad metodológica para un alumnado diverso, uso de espacios virtuales) y en la evaluación (se instaba a pasar de una evaluación sumativa a una continua, global, transversal y personalizada).

En definitiva, se propuso un modelo de aprendizaje basado en competencias que no ha estado exento de críticas procedentes de diversos sectores de la comunidad científica (Bautista y López, 2019). Principalmente, por presentar fines que a menudo han estado dirigidos a potenciar la financiación, el impacto y el estatus competitivo de la universidad, y no tanto a fomentar una universidad reflexiva, autónoma y crítica sobre sus propias posibilidades y finalidades (Barnett, 2019).

1.4. La formación docente en España. Breve recorrido desde los inicios hasta el siglo XXI

Se puede decir que los primeros indicios de formación docente en España tienen sus orígenes a finales del siglo XIV, aunque sin una formación concreta y prefijada de forma oficial. Así, se puede mencionar la existencia de una Cédula Real por parte de Enrique II, que data del año 1370, en la que se instaba a examinar a los maestros de Castilla (González, 1994; Luzuriaga, 1916). No sería hasta mediados del siglo XIX, vinculado a lo que también estaba ocurriendo en el continente europeo, cuando la formación adquirió cierta relevancia y organización con la llegada de las Escuelas Normales. La formación docente en España fue desarrollándose hasta la actualidad a raíz de las corrientes intelectuales y pedagógicas que iban surgiendo en el contexto europeo, pero siempre con retraso respecto a estas (Anguita, 1997). Este camino que se iniciaba en 1370 ha contado con numerosos momentos de importancia que se recogen en la tabla 2.

Tabla 2. Inicios de la formación docente en España

Fecha	Acontecimiento
1370	Cédula Real para el examen a maestros. Fue ratificada sucesivas veces, hasta 1758 por medio de Fernando VI

1642	Se funda en Madrid la Hermandad de San Casiano para la tramitación de titulaciones de maestro, de tipo gremial. Se extienden estas asociaciones por España las décadas siguientes. Aparecen varias figuras: maestros reales, pasantes y leccionistas
1771	La Real Provisión de 11 de julio dio lugar a la “Ley sobre requisitos para el ejercicio del Magisterio de Primeras Letras”
1780	La Hermandad se transformó en Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, por orden de Carlos III
1791	Desaparece el Colegio Académico y surge la Academia de Primera Educación, que también desaparecería en 1804
1797	Aparecen las primeras referencias oficiales a las “normales”
1806	Creación del Real Instituto Militar Pestalozziano, que difundió el pensamiento pedagógico de Pestalozzi
1818	Se funda la Escuela de Enseñanza Mutua, que pasa a ser en 1821 la Escuela Normal de Enseñanza Mutua, también llamadas lancasterianas
1839	Los esfuerzos normativos y políticos durante la década finalizaron con la creación de la primera Escuela Normal en España, dirigida inicialmente por Pablo Montesino
1857	Ve la luz la primera ley que regula el sistema educativo español, la Ley Moyano. Los perfiles de maestros podían ser elementales, superiores y normales, según la duración de la formación
1858	Se funda la Escuela Normal Central para maestras, que duró hasta 1914

1868	Las Escuelas Normales son temporalmente suprimidas durante varios meses debido a los problemas políticos
Elaboración propia a partir de Anguita (1997); Colmenar (1988); González (1994); Guerrero (1985); Lorenzo (1995); Ruiz (1980).	

Como se ha visto, de una formación que comenzó organizada en torno a los gremios, como otras profesiones, se pasó a la necesidad de reglar de una manera oficial la formación docente de los maestros, con la creación de diversas instituciones desde finales del siglo XVIII y durante el XIX con la primera Escuela Normal. Tal y como ocurrió en Europa, España también se vio obligada a implantar reformas con el fin de ajustar el sistema formativo a los tiempos sociales, económicos, políticos y culturales. En este contexto, en el que se necesitaban cada vez más maestros y el Estado vio la posibilidad de controlar la educación, se produjeron numerosos enfrentamientos entre posturas conservadoras y progresistas (Escolano, 1982).

Las Escuelas Normales se pretendían sustentar en cuatro principios (Gómez, 1986; Lorenzo, 1995):

1. La formación del espíritu del maestro.
2. La formación en la práctica.
3. La formación de hábitos y carácter docentes.
4. El conocimiento pedagógico actualizado.

Pese a estas ideas, la formación docente se alejó del carácter práctico y, como ocurrió en Europa, se desarrolló sin una formación práctica en contenidos pedagógicos y didácticos. Los futuros docentes se formaban en materias como Lectura, Caligrafía, Historia, Moral y Religión, etc. (Lorenzo, 1995). Desde su creación, las Escuelas Normales sufrieron

pocos cambios en los planes de estudios y en sus objetivos, únicamente con modificaciones en las duraciones para obtener la titulación. Con recursos deficientes y sin innovación, las Escuelas Normales se mantuvieron entre vaivenes hasta la reforma de Gamazo, ya a final de siglo, en 1898 (Alejo Montes, 2009). No sería la única reforma, ya que con la llegada del nuevo siglo se iban a suceder más, entre las que estuvieron la integración de las Escuelas Normales en los Institutos Generales y Técnicos por orden de Romanones, debido a la precariedad de las primeras y con el objetivo de impulsar una calidad adecuada a los tiempos, más presente en los Institutos Generales y Técnicos, o la unificación de los títulos de maestro (González, 1994; Lorenzo, 1995). La culminación de las reformas se llevó a cabo en 1914, con un nuevo plan de estudios que tuvo vigencia hasta 1932, cuando cerró la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Molero Pintado, 2009). Una institución que estuvo apoyada en la renovación pedagógica de primeros de siglo, así como en el corpus de teoría y práctica que aportó la Institución Libre de Enseñanza (González, 1994). No obstante, en el país continuaba la sensación generalizada de que la formación inicial docente tenía demasiadas carencias. Tanto es así, que ni siquiera la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), deseosa de controlar el aparato educativo, se interesó demasiado por la formación de los maestros (y sí por la enseñanza secundaria). El plan de 1914 presentó escasos avances en lo económico, en lo material y en lo pedagógico, aunque con el Plan Profesional de 1931 se realizó la reforma más importante hasta la fecha (Luzón Trujillo y Montes Moreno, 2018). En la tabla 3 se recoge un breve recorrido por las diferentes reformas que se fueron sucediendo hasta mediados del siglo XX.

Tabla 3. *Formación docente en las Escuelas Normales*

Normativa	Características
Real Decreto de 30 de marzo de 1849, sobre escuelas normales e inspectores de instrucción primaria y reglamentos para la ejecución del mismo	Maestros elementales (2 años) y superiores (3 años) Formación eminentemente cultural
Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (ley Moyano)	Se añade el maestro normal (4 años) Las escuelas se ajustan a las escuelas profesionales Regula el magisterio y la organización de las escuelas
Real Decreto de 5 de febrero de 1886, derogando las de 18 de agosto y 22 de octubre de 1885, sobre libertad de enseñanza	Se apuesta por la formación moral y religiosa Se limita la libertad de cátedra Si una escuela no es viable se puede clausurar
Real Decreto de 11 de octubre de 1898, organizando las condiciones de ingreso para los estudios de Facultad	Maestros elementales (4 meses y medio) y superiores (2 años). Se añade una componente técnica a la formación. Hay una actualización curricular. Surge la libertad de enseñanza (normales privadas)
Real Decreto de 10 de mayo de 1901, aprobando el reglamento de exámenes y grados en las Universidades, Institutos,	Maestros elementales (3 años) y superiores (5 años) Acceso a Escuelas Normales desde los 15 años cumplidos

Escuelas Normales, de Veterinaria y de Comercio	
Proyecto de Ley de Bases, de 29 de mayo de 1903, de la Enseñanza en General y de Reorganización de la Primaria	Los estudios tienen una duración de tres cursos Fomento del trabajo autónomo Se pretende reforzar el apartado práctico
Proyecto de Ley Orgánica, de 14 de junio de 1905, de Instrucción Pública	Carrera única de 4 años de formación Se incluyen el trabajo de campo y los transectos en los planes de estudio
Real Decreto de 30 de agosto de 1914, relativo a la reorganización de las Escuelas Normales de Primera Enseñanza (Plan Bergamín)	Se necesitan los estudios primarios y tener 15 años para iniciar la carrera formativa de 4 años Es obligatorio presentar una memoria de prácticas Aparecen las oposiciones para acceder a la función pública
Decreto de 29 de septiembre de 1931, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (Plan Profesional de 1931)	Se accede a la formación con examen-oposición y bachiller universitario, con al menos 16 años Carrera de 3 años más profesional que cultural
Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria	El acceso es con bachiller elemental de 4 años y con al menos 14 años La carrera formativa, de baja calidad y bajo la doctrina franquista, sigue durando 3 años Aparecen más asignaturas pedagógicas que en décadas anteriores

Decreto de 7 de julio de 1950, por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio	Sigue la línea de 1945, como mejora de la Orden Se incluyen asignaturas tradicionales y la pedagogía se relaciona con la religión católica
---	--

Elaboración propia a partir de Albuerne, García y Rodríguez (1986); Ballarín (1987); Carbonell (1987); Escolano (1982); Melcón (1992); Ortega (1987); Varela y Ortega (1984); citados en Anguita (1997).

Las carencias formativas a finales de los años veinte eran tan notables que, Marcelino Domingo, ministro durante la Segunda República, expresaba en 1927 lo siguiente en el Diario *La Libertad*: “no están bien preparados los maestros. De todos los órganos de la cultura, el peor es la Escuela Normal. Peor que el Instituto, peor que la Universidad, peor que la escuela primaria encomendada al normalista” (citado en González, 1994, p. 187). Si bien es cierto que en la Segunda República con el Plan Profesional de 1931 se aportaron reformas importantes, como la necesidad de tener bachillerato o la unión de las escuelas normales de hombres y mujeres, la llegada de la Guerra Civil en 1936 supuso otro varapalo a la formación docente. La depuración patriótica y religiosa, así como el empeoramiento de la calidad formativa, fueron de tal extremo que desde el nuevo régimen se abandonó el término de escuela *normal*, considerándose una institución desfasada y que había fracasado por completo, como recogía la *Revista Nacional de Pedagogía* en 1948 (González, 1994; Palomero y Fernández, 1984).

La presencia de una pedagogía autoritaria, apoyada en la dictadura franquista, determinó el carácter de las Escuelas de Magisterio hasta principios de los años setenta (con la aprobación de la Ley General de Educación en 1970) (Martín Fraile, 2015), cuando la formación regresó a la Universidad y volvió a reorganizarse su identidad formativa, política y administrativa (Luzón Trujillo y Montes Moreno, 2018). Un camino que no fue

fácil y que marcó también buena parte de los años ochenta. Los momentos más señalados en esta etapa fueron (Baelo Álvarez y Rosa Arias, 2011):

- El Plan Bachiller de 1940, para que quien estuviese en posesión del título de Bachiller pudiese también obtener el de Maestro.
- El Plan Profesional de 1942, con entrada a la formación inicial a los 12 años y cuatro años de formación, uno de ellos de formación profesional.
- El Plan de 1945, derivado de la Ley de Enseñanza Primaria, con la necesidad de tener Bachiller elemental, un examen de ingreso, tres cursos de duración y un examen final, con una formación separada por sexos.
- El Plan de 1967, con la exigencia del Bachiller Universitario, pero sin examen de ingreso, con tres años de duración (uno de prácticas retribuidas).
- Los Planes Experimentales de 1971, con ingreso tras un Curso de Orientación Universitaria, sin examen previo, tres años de duración con escasa formación pedagógica y práctica.
- Transformación de las Escuelas Normales en Escuela Universitarias, desde 1983 con la LRU (Ley de Reforma Universitaria) hasta 1990 con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), cuando definitivamente la formación inicial quedó enmarcada en el contexto universitario. Se pasó así de las Escuelas Normales a las actuales Facultades de Educación, con la aparición y diferenciación ya de especialidades, como la de “Preescolar” a principios de los años ochenta.

Posteriormente, en 1993 y en 2000, sucesivos planes de estudios fueron renovando la formación inicial docente en sus diferentes especialidades antes de la llegada de los planes surgidos a partir del proceso de Bolonia. La formación inicial docente que formaba a futuros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria quedó enmarcada en diversas Diplomaturas, de tres años de duración, con 180 créditos y con las llamadas titulaciones de “maestro” con sus respectivas especialidades.

1.5. La formación docente del profesorado de Educación Infantil

Los comienzos del siglo XIX en Europa vieron el nacimiento de diferentes instituciones educativas que tuvieron gran impacto e influyeron tanto en la educación como en la formación docente de la etapa de Educación Infantil. Se puede citar a Pestalozzi y el instituto de Yverdon (Suiza) en 1805, la escuela infantil de New Lanark (Reino Unido) fundada por Owen en 1816, la escuela infantil de Aporti en Cremona (Italia) en 1828, o el jardín de la infancia de Fröbel en Blankenburg (Alemania) en 1837 (Sanchidrián y Ruiz, 2010). Estas instituciones se fundamentaron en tres figuras claves desde el siglo XVII, Comenio, Rousseu y Pestalozzi, quienes sentaron las bases de la pedagogía infantil a partir de la importancia de los cuidados maternos y de la concepción del niño como persona a educar como niño y como adulto, desde los primeros años (Mayordomo, 2010). En general, se suelen considerar tres etapas a lo largo del siglo XIX en cuanto al desarrollo de la Educación Infantil (Chartier y Geneix, 2006; Sanchidrián y Ruiz, 2010):

- *Etapa prepedagógica*, referida a cuidados infantiles llevados a cabo por personas sin cualificación profesional, fruto de la necesidad laboral de la época, vinculada a la industria textil. Ocupó el final del siglo XVIII y las dos primeras décadas del XIX. Aparecieron instituciones en varios países europeos: *garderies* en Francia,

écoles gardiennes en Bélgica, *Spielschule* en Alemania, *scuolle delle maestre* en Italia o *Dame Schools* en Reino Unido.

- *Infant schools*, en las que además de la mera asistencia, se comenzó a educar a los niños. Estas instituciones estaban bajo la supervisión de sus creadores al principio, ya fueran filántropos o instituciones caritativas o religiosas, para luego pasar a ser públicas. Se encontraban aquí las propias *infant schools* en Reino Unido, las *salles d'asile* en Francia, las *Kleinkinder-Bewahranstalen* en Alemania, las *bewaarscholen* en Países Bajos, las *scuole infantili* en Italia o las *escuelas de párvulos* en España.
- *Kindergärten*. La tercera etapa, desde la década de los años cuarenta del XIX en Alemania, y unos 30 años más tarde en España. Las instituciones se basaban principalmente en el método de Fröbel, con un mayor énfasis en el juego y en actividades dirigidas a las necesidades de todo el alumnado, que en el aprendizaje exclusivamente vinculado a nociones básicas instrumentales.

Estas últimas ideas se han mantenido hasta la actualidad en mayor o menor medida y se han visto enriquecidas por las aportaciones surgidas desde finales del siglo XIX y durante el XX en los campos psicológicos, biológicos y pedagógicos, como las realizadas por Decroly, Montessori, Piaget, Freud, Vygotsky, Brunner o Gardner (Sanchidrián y Ruiz, 2010).

En España, el recorrido de la formación docente en Educación Infantil se inició al amparo de la aparición de esas primeras escuelas destinadas exclusivamente para esta etapa de la vida, desde sus comienzos hasta hace no muchos años llamadas *escuelas de párvulos*. El diccionario de la Real Academia Española (2022) recoge que el término *párvulo* proviene

del latín *parvulus*, diminutivo de *parvus*, “pequeño”. Las escuelas para los más pequeños nacieron a finales del siglo XVIII con una base fundamentada en los avances de la época que se dieron también a nivel europeo, derivados de los cambios políticos y económicos a partir de la Revolución Industrial, y en el progresivo interés en la infancia como una etapa claramente diferenciada y con características propias fundamentales en el desarrollo humano. Aunque antes del siglo XVIII ya existía cierta preocupación por la infancia, este interés tuvo un enfoque de cuidados hasta bien entrado el siglo XX (Colmenar, 1991; Cossío, 1915). Cada vez era más evidente en la sociedad del siglo XIX la necesidad de que los niños y las niñas de menor edad, es decir, quienes todavía no podían asistir a la escuela primaria, estuviesen a cargo de otras personas. Los padres, con el trabajo, y las madres con las tareas del hogar o con trabajos fuera del mismo, necesitaban una ayuda externa. Las escuelas de párvulos podían cubrir estas necesidades ayudando en la educación general (centrada en valores) y en algunas nociones culturales (lectura o escritura) (Pérez, 2006).

El origen de estas escuelas en España estuvo auspiciado por los intereses de Pablo Montesino, quien dirigió la primera escuela normal desde 1839. Este impulso pedagógico nacional que había nacido años antes propició también la fundación de la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo*, germen de la escuela de Virio, la primera de párvulos poco antes de la creación de la primera escuela normal (Holgado Barroso, 2017). Esta escuela, y las siguientes dedicadas a la infancia temprana que se crearon hasta mediados del XIX, estuvieron fundamentadas sobre todo en la actividad benéfica y en el apoyo de carácter privado, con la influencia del pensamiento de Pestalozzi (ya presente en España desde comienzos del citado siglo XIX), pero con un desarrollo que siempre fue por detrás de otros países europeos (Colmenar, 1991).

La formación inicial docente para los párvulos, de una manera más organizada y preocupada, surgió con la creación de la Escuela Normal Central para maestras en 1858. No obstante, desde la creación de la primera escuela de párvulos ya existieron ciertas orientaciones pedagógicas específicas, como el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* de Pablo Montesino publicado en 1840.



Figura 5. Portada del primer manual de párvulos nacional.

En 1862 se comenzó a trabajar con el método de Fröebel, pedagogo alemán y figura determinante para la educación en la infancia durante la primera mitad del siglo XIX, y cuyo pensamiento y doctrinas llegaron a España durante la segunda mitad de siglo, hasta el punto de crearse una cátedra pedagógica específica para párvulos que determinaría e impregnaría también la formación docente, fundamentalmente de maestras. A pesar de todo, el método tuvo problemas para llegar a toda España por falta de recursos materiales y carencias formativas (Colmenar, 1991).

Las características del método froebeliano, vinculadas en gran medida a la religión, se pueden resumir en las siguientes (Ramos, 2010):

Principios vinculados a la teología natural

- Principio de unidad, entre Dios, la naturaleza y el ser humano. Entre lo espiritual y lo material.
- Ley de dinamismo y armonía natural. Lo espiritual determina lo material, lo transforma, pero también busca un equilibrio.
- Ley de esfericidad. Todo el dinamismo armónico de la relación entre el mundo espiritual y el mundo físico se produce en una esfera que alberga todo.

Principios vinculados a la pedagogía

- Principio de espontaneidad creativa. El niño es agente que crea con sus manos según el espíritu, guiado por sus intereses, para llegar a la “autorrevelación” y a la autonomía personal.
- El medio natural para aprender. En la naturaleza, en la relación con ella, es donde el niño aprende, se estimula, imagina y crea.

- El niño como centro de la autoeducación, con una personalidad única y propia que le otorga capacidades también únicas.
- Ley de proximidad. El niño aprende por comparación, entre lo que conoce y lo que desconoce.
- El aprendizaje depende del desarrollo evolutivo. El desarrollo psicológico es progresivo y la educación depende de la evolución continua (adaptación, reproducción y progresión) en diferentes etapas hasta la adolescencia.
- La educación temprana y gradual. Los aprendizajes deben darse en la práctica desde los primeros momentos de vida, de manera gradual desde lo sencillo a lo complejo.
- El juego como recurso. Con un carácter científico y como un medio didáctico construido intencionalmente para el aprendizaje.

Además de estos principios, el método froebeliano consideró a la mujer como parte fundamental de la educación en la infancia desde el nacimiento, lo que determinó la presencia y desarrollo de escuelas normales para maestras, donde poder “*completar estas cualidades innatas* [características tradicionalmente asociadas a la mujer como la dulzura, el instinto maternal o la ternura] *en las mujeres con una formación basada en el conocimiento de la naturaleza humana, de la fisiología y de la psicología* (Ramos, 2010, p. 123).

Pese a la existencia de una formación inicial docente con contenidos dirigidos a la primera infancia y a las sucesivas implementaciones de cursos más o menos específicos, hasta 1913 en España se pudo impartir docencia en las escuelas de párvulos sin tener una

titulación Ya, en el periodo de la Segunda República, en 1931, se incluyó en los planes de estudios cierto interés por la especialización. Un interés que se basó generalmente en cursos complementarios a la formación general recibida por las mujeres maestras en activo en los primeros años de la posguerra. La llegada de la Ley General de Educación en 1970 hizo que la etapa de párvulos pasara a llamarse etapa preescolar y que la formación inicial se trasladase a la universidad. De esta manera, los profesionales de la educación infantil pasaron a ser titulados universitarios, hecho que se ha mantenido en el tiempo con las siguientes reformas legislativas hasta la actualidad (Diego y González, 2010).

A continuación, se recogen los momentos de mayor interés en la formación inicial de maestros y maestras para la Educación Infantil.

Tabla 4. Momentos y hechos de interés en la formación inicial docente en Educación Infantil en España

Año	Acontecimiento
1850	La Escuela de Virio pasa a ser Escuela Normal Central de Párvulos
1876	Se crea la <i>Cátedra especial de Pedagogía de Párvulos por el procedimiento denominado de Fröebel</i>
1882	Se crea el <i>Curso especial para maestras de párvulos</i> , hasta 1884 y posteriormente de 1887 a 1889
1931	Se comienza a introducir cierta especialización para párvulos con la reforma republicana, que incluye la posibilidad de hacer prácticas en las escuelas de párvulos

1945	La <i>Ley de Instrucción Primaria</i> propone que el profesorado sea únicamente el femenino
1947	El <i>Estatuto de Magisterio</i> propone que el acceso a las escuelas de párvulos sea mediante concurso oposición de maestras en activo
1970	Los planes de estudio de 1971, a raíz de la Ley General de Educación, determinan que el profesorado de educación preescolar debe tener la carrera de maestro y continuar formándose en los Centros de Educación Preescolar dentro de las Escuelas Normales universitarias. La especialidad surge como tal en Cataluña
1977	El Ministerio hace público cómo deben hacerse y qué deben contener los planes de estudios de las especialidades de maestros, entre ellas, la de preescolar
1991	El <i>Real Decreto 1440/1991</i> de agosto, surgido como necesidad al amparo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), aprueba siete especialidades, con la de <i>Maestro, especialidad en Educación Infantil</i>
Elaboración propia a partir de Colmenar (1991 y 1989); Diego y González (2010); González Astudillo (2008); Guzmán (1986 y 1973).	

1.6. Cambios en el siglo XXI: el Plan Bolonia y la formación de docentes

Las últimas tres décadas del siglo XX trajeron consigo numerosas modificaciones en la formación inicial docente de la etapa infantil. Y no solo en cuanto a diplomados universitarios. La citada ley de 1970 también propició la aparición de los títulos de Formación Profesional, tanto de técnicos auxiliares como de técnicos especialistas en

jardines de infancia ya en 1977, o el módulo de Técnico Especialista en Educación Infantil surgido a finales de 1988. Todos estos títulos dieron paso a mediados de los años 90, a partir de la LOGSE, al de Técnico Superior en Educación Infantil, que se renovó en 2006. Esta diversa y progresiva especialización de las personas que trabajan con la infancia en nuestro país se ha dado en buena parte por los cambios normativos, más que por los cambios sociales (Diego y González, 2010).

Tabla 5. Plan de estudios de 1992 del Título de Maestro/Maestra de Educación Infantil en la Universidad de Córdoba

Maestro/Maestra especialidad “Educación Infantil” (3 años)	
Curso	Materias troncales
1.º	Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación Psicología de la Educación y del Desarrollo en edad escolar Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica Desarrollo Psicomotor Prácticum Sociología de la Educación
2.º	Organización del Centro Escolar Didáctica General Literatura Infantil Conocimiento del medio natural, social y cultural Prácticum Desarrollo de habilidades lingüísticas y su Didáctica I y II
3.º	Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial

	Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Prácticum
Curso	Materias obligatorias de universidad
1.º	Técnicas de Observación Lengua Española Matemáticas Música Organización y funcionamiento de los sistemas naturales
2.º	Competencias cognitivas y habilidades sociales en la etapa infantil Bases biológicas y fisiológicas en el niño 0-6 años Investigación Educativa Tecnología básica para la manipulación de materiales plásticos Lenguaje Literario
3.º	Didáctica medio ambiental: desarrollo curricular Dibujo infantil Plástica tridimensional Taller de recursos didácticos
Curso	Materias optativas
Todos	Educación para la Salud Psicomotricidad en la etapa infantil Educación para la convivencia e igualdad de oportunidades Educación para el Consumo Doctrina Católica y su Pedagogía

Elaboración propia a partir de la Resolución de 4 de noviembre de 1992, de la Universidad de Córdoba, por la que se ordena la publicación del plan de estudios del título de Maestro, especialidad Educación Infantil, a impartir en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de esta Universidad.

La llegada del Espacio Europeo de Educación Superior en 1999 supuso una importante reforma de las titulaciones universitarias. En concreto, las titulaciones de Magisterio en nuestro país constaban de tres cursos académicos y un total de, como mínimo, 180 créditos repartidos en asignaturas troncales, obligatorias y optativas (ver tabla 5), así como créditos de libre configuración. En general, las universidades españolas adoptaron un sistema superior a 200 créditos y sin trabajo fin de carrera. El cambio de siglo, sin embargo, presentaría una profunda reforma en los planes de estudios universitarios. Nuevas necesidades para el nuevo siglo, como las siguientes, estaban detrás del impulso para el cambio (Mérida-Serrano, 2006; Zabalza-Beraza, 2001):

- Énfasis en una educación de calidad y centrada en los aprendizajes y no tanto en las enseñanzas.
- La irrupción de la tecnología y la posibilidad de otras formas de docencia a través de plataformas online.
- La necesidad de una mayor conexión entre la universidad y el ámbito socioeconómico, este último vinculado además con la primera por el uso de fondos públicos, pero también por la necesidad de buscar autofinanciación.
- El sistema de demanda de empleo, más exigente y cambiante, junto a la internacionalización de la formación académica universitaria y la creciente movilidad laboral.

- La universidad como facilitadora del conocimiento, pero no como centro del conocimiento, que en este caso debe ser el alumnado. Un conocimiento cercano a las competencias y alejado de la potenciación memorística como única forma de adquirirlo.
- El fomento del aprendizaje permanente y del desarrollo personal en el estudiantado después de acabar la carrera universitaria.
- Actualizar y dar forma a nuevos planes de estudio y, principalmente, nuevas metodologías que busquen la transversalidad, la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo.
- La necesidad de complementar la formación universitaria con el aprendizaje en otros entornos y contextos no formales, con la realización de otras actividades.

La formación docente camina hoy hacia la búsqueda de una alta calidad que la coloque a un nivel de excelencia acorde al papel que desempeña el profesorado en los centros educativos. Con el propósito de lograr una formación docente de excelencia, la reforma universitaria en Europa a partir de Bolonia sigue generando luces y sombras, como las recogidas por Barba-Martín et al. (2020) o Villa et al. (2015). Por un lado, no se ha conseguido una homogeneización completa de los criterios y de las exigencias de los títulos formativos, lo que ha llevado a dos consecuencias principales: los intercambios del alumnado se han complejizado y se ha dado una falta de adaptación de los programas a las demandas del mundo competitivo a escala europea y global (González et al., 2010; Menéndez, 2014). En relación con esto último, y en cuanto al trabajo del alumnado, pese a que los créditos ECTS han delimitado claramente el tiempo de trabajo del estudiante (con más trabajo autónomo), la falta de consistencia en los modelos didácticos propuestos

en el aula universitaria (metodología o evaluación, así como los contenidos y los resultados de aprendizaje) ha dado lugar a que la utilidad de tales créditos se haya visto reducida (Cippitani y Gatt, 2009; Comisión Europea, 2015; Reichert, 2010). Esto se vincula a la formación permanente del profesorado universitario y a su capacidad de reciclaje, una formación carente de líneas de actuación (Sin y Saunders, 2014).

Por otro lado, se identifican aspectos positivos, como la aparición de una mayor variedad metodológica, influyendo y atendiendo a la diversidad, principalmente en el trabajo que tiene que realizar el alumnado y en la evaluación (Hortigüela et al., 2015). Un hecho que también corrobora el estudio de Florido et al. (2011), en el que los estudiantes universitarios remarcan su correcta adaptación a los nuevos planes de estudios y valoran los nuevos sistemas de evaluación.

En definitiva, se puede decir que los cambios estructurales se han conseguido implantar en buena medida, mientras que los cambios pedagógicos siguen con cuestiones pendientes de resolver (Galán et al., 2012; Villa et al., 2015).

CAPÍTULO 2

El Prácticum como espacio de encuentro entre la teoría y la práctica

La creciente preocupación por la formación docente y por el acceso a la profesión docente invita a poner el foco de atención sobre la que es, posiblemente, la asignatura universitaria en los planes de estudios de los Grados de Maestro más importante: el Prácticum. Lo es, en primer lugar, por desarrollarse durante varios cursos académicos con una gran carga lectiva. En España la mayoría de las universidades públicas cuentan con un Prácticum en Educación Infantil (y otros planes de estudios relativos al mundo educativo) que supera los 40 créditos ECTS, con una horquilla que puede llegar hasta los 50 créditos repartidos por los años de formación académica formal. En segundo lugar, el propio Prácticum presenta una tremenda complejidad conceptual, de enfoques y de sustentos pedagógicos que le confieren un cariz diferente al que tienen el resto de las materias que se pueden cursar en esta titulación universitaria.

2.1. El Prácticum: un concepto de gran complejidad

Tal y como ocurre con otros conceptos de las Ciencias Sociales y del campo educativo en concreto, no existe una única definición de Prácticum. De esta manera, existen términos que se consideran sinónimos, como “prácticas de enseñanza” (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Whitcomb y Borko, 2006), “inducción en la práctica” (Collinson et al., 2009) o “pasantía” (Darling-Hammond, 2007). En el mundo anglosajón también se usa la expresión *pre-service teacher* para hacer referencia a este periodo en el que el alumnado se está formando y aún no está “en servicio”.

Asimismo, el enfoque conceptual desde el que definir el Prácticum puede ser diverso (Mérida-Serrano, 2018):

- La psicología cognoscitiva de habilidades (Anderson, 2006; Tomlinson, 1998).
- Las teorías neovigotskianas y socioculturales (Edwards y Collinson, 1996; Rogoff, 1995; Wertsch, 1991).
- La práctica reflexiva (Schön, 1987, 1998; Zeichner, 1993).
- El aprendizaje situado (Greeno, Collins y Resnick, 1996).
- El conocimiento personal práctico (Doyle, 1990).
- El razonamiento práctico (Fenstermacher, 1994).

Atendiendo a estos enfoques, parece evidente que el Prácticum debe entenderse como un lugar donde situar el conocimiento y donde llevar a cabo una práctica reflexiva. Esto es, se constituye como un espacio alejado de una mera aplicación técnica de conocimientos teóricos que no van a ser capaces, por sí solos, de dar respuesta a las necesidades de la escuela del presente y del futuro inmediato de nuestras, cada vez más, complejas sociedades. En las escuelas, precisamente, el alumnado de formación inicial docente puede encontrarse con situaciones en las que no predomina ese conocimiento situado y esa práctica reflexiva que se tiene como ideal formativo y de actuación docente. Se tiende en ellas a reproducir valores, creencias y rutinas que están presentes hoy día de forma arraigada en la cultura docente pero que, a pesar de mostrarse como tendencias más o menos obsoletas en buena parte de los casos, tienen un gran poder y una gran influencia en el estudiante de Prácticum. Esta circunstancia puede acabar conformándose como una

limitación tanto para el futuro docente, como para la investigación y la innovación educativa (Hernández Munilla et al., 2013; Korthagen et al., 2006).

No hay que olvidar que, además de la institución escolar, el propio alumnado de Grado de Educación llega a la formación inicial y a los periodos de Prácticum con sus propias ideas, creencias y vivencias adquiridas en relación con la cultura docente a lo largo de su vida escolar anterior a la universidad (Bartolomé Pina et al., 2016; García-Carpintero, 2017; Zabalza-Beraza, 2016). Esas ideas, creencias y vivencias conforman un cuerpo de conocimientos que no tiene por qué ser sistematizado, ordenado o riguroso, o incluso puede contener errores. Sin embargo, tiene un alto impacto en la identidad y la actuación docente, ya que el periodo de Prácticum las afianza (Latorre Medina, 2007), desechando habitualmente buena parte de lo aprendido en la universidad si en la práctica educativa que se encuentran no hay una concordancia con ellas. No obstante, el alumnado universitario también presenta una alta receptividad para integrar nuevos aprendizajes y modificar sus esquemas docentes durante las prácticas escolares. Es clave conocer, tanto por parte de la universidad como de la escuela, con qué ideas, creencias y experiencias llega el estudiante a la formación inicial (Mérida-Serrano, 2018).

La particularidad de llevar a cabo unas prácticas fuera de la universidad, en la escuela, hace posible que el conocimiento situado y la práctica reflexiva se realicen bajo supervisiones de tutorías, tanto académicas como profesionales, estas últimas por docentes en activo de la etapa educativa correspondiente. Es decir, se producen bajo un contexto concreto caracterizado según Méndez Zaballos (2012) por:

- Una serie de interacciones que transforman y modulan las ideas y las creencias.

- Una serie de estrategias para resolver problemas en un ambiente real, con problemas auténticos.
- Una serie de comunidades de aprendizaje en las que se genera y comparte conocimiento.

La dimensión conceptual del Prácticum abandona así una perspectiva tradicional para pasar a una visión moderna que sobrepasa la observación o la reproducción de modelos docentes. Esta nueva visión persigue una serie de objetivos (Mérida-Serrano, 2018). Vincula a la universidad con el futuro trabajo docente, con la conjugación de teoría y práctica y la creación de un cuerpo de conocimiento práctico y real. Esta vinculación también hace posible que el alumnado universitario conozca de antemano qué puede encontrar en la institución escolar, una realidad llena de complejidad en la que existen diferentes perfiles profesionales. El alumnado también adquiere conciencia de que la tarea de enseñar no es fácil y que para hacer frente a ello necesita estar continuamente en formación, también en el ejercicio activo de la profesión. La escuela permite, igualmente, poner en cuestionamiento los conocimientos aprendidos en la formación inicial, mediante la confrontación de la teoría y la práctica a través de demandas reales. Por último, en el Prácticum el estudiante universitario puede poner en juego su capacidad pedagógica, sus creencias y sus ideas, de manera que son evaluadas por otros profesionales. Un hecho que les permite contrastar, reflexionar y repensar la identidad profesional.

2.2. Los periodos de prácticas como espacio donde aprender a enseñar

El Prácticum se conforma como un espacio de análisis de la actuación docente, que a menudo es incierta, compleja y con problemas a resolver. Por ello necesita de una perspectiva reflexiva más que técnica (Efron y David, 2020; Schön, 1998), máxime

cuando la enseñanza obligatoria ha vivido una continua evolución desde visiones positivistas y empíricas a otras que incluyen de manera efectiva las experiencias prácticas y la reflexión sobre las mismas. El Prácticum debe recoger una efectiva interacción de ambas visiones, con la práctica contextual, real y situada, y la teoría, con una caracterización técnica y científica más próxima a determinados estándares que cumplir, que a dar respuesta a lo que ocurre en la escuela (Cochran-Smith y Fries, 2008; Kessels y Korthagen, 1996; Korthagen et al., 2006; Pérez García, 2015; Tanase y Wang, 2010). En este sentido, el creciente interés por parte de los docentes en investigar lo que ocurre en sus aulas y sus propias actuaciones, ha posibilitado un acercamiento entre las dos posturas referenciadas, colocando sobre la mesa nuevos retos que desafían las prácticas más tradicionales. Se está produciendo un cambio desde una “racionalidad técnica” a una “racionalidad práctica” (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Pérez Gómez, 2012; Zeichner, 2010). Esta transformación ha impregnado también la formación inicial docente (Vaillant y Marcelo, 2021; Montero, 2001), una formación implicada en tres procesos según Schön (1998): el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción, y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Estos conceptos, que en un principio pueden parecer abstractos, son la base de un Prácticum que comienza, para el alumnado universitario, con la confrontación entre las experiencias vividas en la escuela como estudiante y lo que vive durante las prácticas, ya como futuro docente. Esas vivencias sirven como apoyo para analizar las situaciones ocurridas durante el Prácticum y permiten enfocar y reorientar la actuación docente. Conocer esas experiencias previas es fundamental para poder presentarle al estudiante universitario otros modelos docentes, otras identidades docentes (Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1998; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011). En

definitiva, se trata de hacer ver que la vida en el aula de Educación Infantil es una fuente continua de demandas y de acciones, al contrario que el papel, más pasivo, que se da en el aula universitaria. Las prácticas muestran al alumnado de Grado que hay rutinas y formas de actuación que son útiles en el día a día de la práctica educativa, y que es preciso no solo conocer, sino también llevar a cabo de manera efectiva para poder responder a las demandas. Cuestionar dichas rutinas y formas de actuación mediante la puesta en marcha de análisis sistemáticos enriquece el conocimiento en la acción al que se refiere Schön (1998). Algo que se puede ver potenciado, además, si el estudiante universitario cuenta con la opinión de una tutoría profesional acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los porqués de las actuaciones docentes. De esta manera, teoría y práctica pueden empezar a establecer conexiones que posteriormente van a permitir reflexionar sobre las mismas. Todo ello sin olvidar que en el Prácticum también hay una importante carga emocional, con numerosos vaivenes ya que el estudiante pone a prueba sus capacidades y actitudes. Algo muy importante para tener en cuenta en los programas formativos, que deben fomentar el conocerse a sí mismo, el saber controlar y expresar las emociones en situaciones diversas con diferentes colectivos (Mérida-Serrano, 2018).

Fruto del escenario complejo y multidimensional que supone el prácticum puede concebirse como un momento para la confrontación entre culturas profesionales dispares o un fértil momento de aprendizaje para complementar las diferentes visiones que en él se cruzan. Optamos por esta segunda opción considerando al futuro profesorado como aprendices adultos, que están comprometidos con su formación (Mérida-Serrano, 2018, p. 295).

A pesar de la importancia del Prácticum en la construcción de la profesionalización docente, y al igual que lo que ocurre con los planes de formación inicial en general,

también hay autorías que señalan la necesidad de introducir cambios y mejoras que le otorguen un mayor espacio para poder poner en práctica la identidad docente del estudiante universitario (Korthagen et al., 2006). Examinar programas que hayan mostrado resultados satisfactorios es de interés para conocer en qué se fundamentan para lograr una formación de calidad o excelente. En este análisis, Escudero Muñoz (2009) señala que aprender a enseñar supone en los programas de calidad o excelencia:

- Comprender que el conocimiento se construye y reconstruye, que no es algo inmutable o irrefutable.
- Entender que es necesario responder a demandas diarias, más o menos complejas, en una institución diversa como es la escuela, de manera colaborativa y cooperativa con otras personas.
- Posicionarse del lado de los niños y las niñas, protagonistas de su aprendizaje y centros de todas las actuaciones docentes.
- Investigar continuamente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la actuación docente en todas sus vertientes y con todos los colectivos implicados, incluida la universidad.

Para poder comprender la necesidad de seguir mejorando el Prácticum, es necesario conocer su evolución en las últimas décadas desde diversos ejes.

2.3. Varias décadas de cambio en los periodos de prácticas

El Prácticum no siempre se denominó así, ni ha tenido la misma concepción, el mismo carácter o la misma finalidad con el paso de los años. La forma de entenderlo y de llevarlo a la realidad ha ido adaptándose al paso del tiempo, a los cambios en el ámbito normativo

y a las necesidades de las instituciones formativas y escolares. Zabalza-Beraza (2017) determina hasta cinco pilares en los que el Prácticum ha evolucionado, y que se muestran en la figura 6.



Figura 6. *Pilares de evolución en el Prácticum.*
Elaboración propia a partir de Zabalza-Beraza (2017).

Mérida-Serrano (2018) desarrolla los pilares profundizando en algunos de ellos. En cuanto al pilar terminológico, el Prácticum empezó con el nombre de “las prácticas”, que corría el riesgo de sufrir malentendidos con “la práctica”, entendida como la práctica docente (de los docentes en ejercicio). Y de ahí la necesidad de diferenciar ambos términos, separando las prácticas del universitario de la “práctica profesional”. La aparición del término “prácticum” les otorgó un formalismo ausente a las prácticas. Les confirió una conexión clara y directa con los programas de formación inicial, como elemento fundamental y de carácter obligatorio, conectado con otras asignaturas. Esto último, según Zabalza-Beraza (2017), todavía no se ha conseguido.

En cuanto al pilar conceptual, la inclusión de las prácticas supuso una revolución. Del poder único de la teoría como fuente de conocimiento, las prácticas pusieron en valor las

prácticas docentes por parte del profesorado en ejercicio, como un valor de conocimiento situado y cotidiano en la escuela. Ir de prácticas a la escuela no solo suponía aplicar lo aprendido en las aulas universitarias, sino que la escuela también era una fuente de conocimiento práctico, plena y realmente contextualizado, que enriquecía la teoría. El Prácticum ha pasado de ser un espacio donde el estudiante universitario observaba o actuaba a la orden del docente en el aula, a un momento formativo en el que se reflexiona antes, durante y después de las prácticas. En la Universidad de Córdoba (Mora Márquez et al. (2021) y Huertas Abril et al. (2021), como ejemplo, se llevan a cabo seminarios iniciales, intermedios y finales donde se reúnen profesorado universitario, docentes de las escuelas y alumnado universitario, analizando y reflexionando sobre lo que pasa en las aulas infantiles. Se ha transitado de la improvisación a la sistematización. La teoría estudiada en la universidad alimenta las prácticas en los colegios, y estas últimas a su vez confirman o modifican la teoría. Saber académico y saber experiencial se retroalimentan. Estos procesos además suelen ocupar ya varios cursos académicos en los planes de la formación inicial.

En el pilar didáctico, la llegada del EEES supuso la equiparación de las carreras de Magisterio a las licenciaturas en cuanto a carga de créditos (con un curso académico más y un total de cuatro años de formación), la implementación del aprendizaje por competencias y nuevas metodologías, o la importancia de la evaluación en la universidad. Las prácticas dejaron paso a un Prácticum obligatorio, fundamentado teóricamente y planificado, con guías docentes y marcos de actuación consensuados. Además, se ha ido ampliando la oferta metodológica (y, en el fondo, laboral), esto es, dónde poder llevar a cabo el periodo de prácticas externas, abarcando a otras instituciones y escuelas basadas en pedagogías alternativas. El Prácticum también se ha conformado como un escenario

en el que poder valorar la propia la vocación y las competencias emocionales, y no solo académicas, que subyacen a la práctica docente. Tal y como señala Mérida-Serrano (2018), “en el prácticum es imposible inhibirse, quedando al descubierto la diversidad de actitudes y capacidades de los estudiantes para afrontar el hecho educativo” (p. 303).

La evaluación del Prácticum también ha evolucionado, de una evaluación informal a otra en la que la responsabilidad es compartida entre la tutoría profesional y la tutoría universitaria, con valoraciones que no tienen por qué coincidir. Se han ido introduciendo, también, instrumentos de evaluación tales como escalas y rúbricas, con unos criterios de evaluación claros y comunes.

En referencia al pilar institucional, se ha pasado de unas escasas y aisladas relaciones a respaldos, compromisos y vínculos más estrechos entre la administración educativa y la universidad. Se reconoce a las tutorías profesionales su trabajo, se diseñan cursos de formación e incluso se comparten proyectos de innovación educativa. No obstante, en cuanto a las posibilidades de seleccionar centros educativos de calidad para realizar el Prácticum, todavía queda camino por recorrer. Una selección que es, a priori, compleja, ya que en un mismo colegio puede haber docentes que trabajen de maneras muy diferentes, coincidiendo perfiles más tradicionales y otros más innovadores. Es de interés canalizar, por tanto, vías de colaboración con los Centros de Profesorado, desde donde se puede captar y atraer tanto el interés por parte de docentes excelentes, como el conocimiento por parte de la universidad de su trabajo en las aulas. También hay que tener presente que el alumnado universitario debe adaptarse a la idiosincrasia de cada centro educativo, a sus proyectos educativos, a sus normas y a su funcionamiento. A la misma vez, los centros educativos, y sus docentes, deben promover un Prácticum que garantice unos estándares mínimos de calidad, con especial hincapié en las tareas que el

futuro docente tiene que realizar en el aula y en que siempre cuente con un profesional que lo supervise. El compromiso entre escuela y universidad debe ser mutuo.

Por último, en relación con el pilar administrativo, la creciente tecnología informática ha ayudado a una mejor organización en la administración educativa (informatización de los datos de los centros educativos, plataformas de formación, entre otros) y en la universidad, con plataformas como Moodle, que agrupa todo tipo de recursos y da acceso a todas las personas intervinientes en el Prácticum.

2.4. Pensamiento práctico y reflexivo en la formación docente

El pensamiento práctico y reflexivo supone aplicar los procesos que define Schön (1987 y 1998) como conocimiento en la acción, reflexión en la acción, y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción implica la puesta en juego de conocimientos de tipo teórico, por ejemplo, lo aprendido en la universidad, junto a conocimientos basados en las propias experiencias vividas en la escuela, desde el propio periodo de prácticas. Todo ello se encuentra, además, impregnado de creencias y valores que han sido adquiridos y modelados con el tiempo. Ser docente no debería implicar llevar a cabo solamente la aplicación de esos conocimientos teóricos y prácticos también debe llevar aparejada una reflexión en la acción.

Pensar en la acción, según Schön, se realiza durante las situaciones de la vida escolar, conforme estas ocurren. Por tanto, al principio esta reflexión es espontánea. A su vez, esta reflexión conecta nuevamente con el conocimiento en la acción. Se plantean estrategias y formas de entender la docencia para atender una determinada situación. La respuesta que la situación concreta manifiesta, provoca en el docente una nueva reacción, ya sea

por haber tenido un efecto negativo o positivo. El docente se cuestiona a partir de aquí diferentes asuntos vinculados a la situación, su evolución, las estrategias que ha utilizado, los efectos que han producido, o si es necesario o no introducir cambios o mejoras. Nos encontramos ante una reflexión crítica sobre la marcha, en la propia acción, en el día a día del aula. Se actúa, se reflexiona y se toman nuevas decisiones que deben ajustarse, en la medida de lo posible, a la situación o las nuevas situaciones que van apareciendo. Un docente que reflexiona asiduamente presenta una mayor tendencia a entender mejor lo que ocurre a su alrededor. Sin embargo, hay que tener en cuenta que “solo si esta reflexión en la acción es expresada verbalmente, revisada por miradas externas, dialogada, debatida y fundamentada se puede considerar un verdadero eje de formación permanente” (Mérida-Serrano, 2018, p. 93).

Por último, en la fase de reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, el docente analiza y valora sus actuaciones al final de las situaciones, de una manera pausada y separada del marco espacial y temporal donde se han producido, de sus acciones, de los efectos que han tenido sus acciones y de la respuesta académica e interactiva del alumnado. Es una reflexión que busca el contraste y la confrontación con las teorías y las prácticas ya adquiridas, pero que también mira hacia el futuro. Implica una prospectiva en busca de la mejora de la calidad docente. Si, además, esta reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción se produce de manera colectiva, esto es, compartida con las miradas de otros docentes, se puede estar ante un proyecto verdaderamente compartido, colectivo (García Cabrera y Olivares García, 2017). Esto último permite superar las individualidades, las particularidades de cada docente, en pro de los intereses comunes de cada centro educativo según sus necesidades, tanto formativas -para los

docentes-, como académicas -para el alumnado-, como comunitarias -con el resto de los agentes educativos y socializadores-.

Esta manera de entender la acción docente, como un conjunto interrelacionado de conocimientos teóricos y prácticos, acción y reflexión, conforma un pensamiento práctico que inevitablemente determina, en el sentido positivo, la formación docente. Una formación docente que debe cumplir una serie de características:

- Necesita de una confrontación reflexiva entre teoría y práctica, pero, sobre todo, entre las teorías implícitas en el conocimiento propio y las teorías que se ponen en práctica (Argyris, 1993). Solo así se puede superar la distancia entre lo que se dice y lo que realmente se lleva a cabo.
- Debido a lo anterior, la formación docente requiere un profundo trabajo sobre las creencias y sobre los conocimientos que se poseen, y que han sido construidos a través de las experiencias que modulan todas nuestras acciones a lo largo de la vida. Este trabajo debe fomentar el cuestionamiento reflexivo de los paradigmas previos, con énfasis en producir cambios que acerquen las teorías implícitas y las explícitas (Marrero Acosta, 1993, 2009 y 2010; Pozo Municio et al., 2006).
- Los procesos de la formación docente en los que se cuestionan, confrontan y acercan teorías y prácticas se basan en la investigación y la acción. Es preciso conocer investigaciones y corrientes educativas que sean actualmente relevantes, que puedan ser trasladadas al aula. Así, la teoría se hace práctica y la práctica también se transforma en teoría (*practical theorizing* según Hagger y McIntyre, 2006), siempre en contextos colectivos donde se puedan aportar y conocer las visiones de otros docentes (Elliot, 2004).

- La investigación sobre la acción, sobre la práctica docente, también se refiere a recoger información de las propias acciones y situaciones acaecidas. El análisis de las evidencias se puede utilizar para reformular la acción docente. Es lo que Mezirow et al. (2000) denomina *aprendizaje transformativo*.

2.5. Competencias profesionales para desarrollar en el Grado y el Prácticum

La implantación del Plan Bolonia expuso la posibilidad de una revolución en la universidad. Las competencias se conformaban como uno de los pilares de este proceso de cambio, como concepto y como forma de entender la enseñanza y el aprendizaje universitarios (Chisvert-Tarazona et al., 2015). Tanto la idea como lo que podían llegar a suponer se manifestaban a priori como una herramienta potente y entendible para lograr ese cambio en la universidad europea y española. Pero con el paso del tiempo se ha comprobado que encierra una gran complejidad, principalmente en su desarrollo y aplicación (Romero Medina, 2014).

¿Qué se entiende por competencias? Pérez Gómez et al. (2009a, p. 6) las definen como:

Un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o grupo pone en acción para entender e intervenir en cada situación de la vida real, personal o profesional. Es decir, las competencias constituyen un saber «hacer» que se aplica de forma reflexiva y no mecánica, debe adaptarse a la diversidad de contextos y tiene un carácter integrador.

De esta definición se pueden extraer tres claves. La primera es que las competencias se refieren al saber hacer y no solamente al saber. Los conocimientos se tienen que

evidenciar y aplicar. La segunda clave radica en el carácter reflexivo de esta aplicación, dejando a un lado la mera aplicación técnica de conocimientos. Se reflexiona durante la aplicación y después. Por último, la tercera clave apunta a la contextualización de las competencias y a su integración. Es decir, no aparecen ni se desarrollan en un único sitio, ni funcionan por separado unas de otras. Deben poder aplicarse en multitud de contextos y de forma interrelacionada.

Aunque existen diversas clasificaciones de competencias profesionales docentes, se señalan a continuación las expuestas por Darling-Hammond (2007):

- Competencias profesionales docentes para la planificación, el desarrollo y la evaluación de las propias actuaciones didácticas para promover el aprendizaje de los niños y las niñas.
- Competencias profesionales docentes para la creación y seguimiento de ambientes de aprendizaje ricos en estímulos e interacciones, que sean flexibles y que estén basados en una escuela democrática.
- Competencias profesionales docentes para la formación continua del desarrollo profesional y la creación de comunidades docentes y educativas para compartir y evaluar experiencias.

Por su parte, Pérez Gómez (2012) señala dos grandes competencias profesionales. La primera se refiere a la pasión por el saber. No basta con llegar a alcanzar un cuerpo de conocimientos, sino que también es necesario continuar con una formación permanente, mediante la obtención de nuevos conocimientos, la reestructuración de otros, el uso del pensamiento crítico o el uso de la creatividad. Enseñar es apasionante y esta pasión se traslada a cómo se enseña. De todo lo anterior emana la segunda competencia, la que hace

referencia a la pasión por ayudar a aprender. Tener y adquirir conocimientos es una base a partir de la cual comenzar el trabajo docente en el aula, pero hay que transmitir al alumnado que aprender no solo es interesante y necesario, sino que también es apasionante. Para ello es indispensable conocerlos lo mejor posible, conectar con sus intereses, emociones y conocimientos previos. Solo de esta manera se puede lograr que haya unos procesos de enseñanza y aprendizaje motivadores y significativos.

Pese a las buenas intenciones iniciales de la inclusión del aprendizaje basado en competencias en el ámbito universitario, los Grados se han encontrado con distintos problemas en cuanto a su aplicación y evaluación. Romero Medina (2014) recoge una serie de problemas que han afectado a la efectiva implementación de las competencias en la formación universitaria.

- La resistencia al cambio en muchos docentes universitarios que tradicionalmente han tenido éxito con sus métodos y recursos anteriores a la reforma de Bolonia.
- Se ha evidenciado una gran complejidad en el sistema de evaluación de las competencias, tanto de manera particular a nivel de asignatura como de manera global en el conjunto de los títulos de grado.
- Los listados de competencias recogidos en las titulaciones son excesivamente largos, lo que dificulta tanto la formación en sí misma como la propia evaluación. A esto se unen las carencias existentes en cuanto a tipología (básicas y específicas) e interrelación entre las competencias.
- Es necesario comprobar si las asignaturas contribuyen al desarrollo de las competencias que dicen trabajar, así como si hay competencias que se están tratando en las aulas universitarias y que no están recogidas en los listados.

- La coordinación entre asignaturas continúa siendo escasa, lo que tampoco favorece a relacionar y complementar competencias. La transversalidad en competencias básicas y específicas no está recogida en las guías docentes de las asignaturas universitarias.
- El anterior modelo formativo más tradicional se ha trasladado a la formación por competencias, tanto en la manera de impartir los contenidos como en la forma de evaluarlos. Se continúa con la valoración numérica del temario de las asignaturas y sin poder establecer una evaluación oficial de las competencias que quede recogida en las actas. El alumnado puede titular con deficiencias competenciales al aprobar todas las asignaturas, ya que las superarían pudiendo tener competencias concretas no desarrolladas o en un nivel muy bajo.

A pesar de los problemas que se encuentran en el desarrollo formativo y evaluativo de las competencias profesionales en los grados, en Educación Infantil el alumnado debe haber adquirido al finalizar sus estudios un mínimo de 12 competencias establecidas por la Orden ECI/3854/2007 (pp. 53735-53736):

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. 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.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular de la televisión en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

En los grados de Educación, el Prácticum se conforma como pilar fundamental de la formación inicial docente y como un espacio donde desarrollar las competencias anteriores. Establece momentos donde el alumnado puede hacer confluir y vincular teoría y práctica por primera vez, reflexionando sobre las actuaciones docentes en el aula. Además, se hace con la presencia de expertos docentes que tutelan a los y las estudiantes (Mérida-Serrano, 2018). El Prácticum por sí mismo también contribuye al desarrollo de competencias profesionales docentes, recogidas igualmente en la Orden ECI/3854/2007:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Estas competencias, junto al resto de competencias estipuladas en el grado, forman parte de los 50 créditos europeos del módulo “Prácticum”, que incluye también el Trabajo fin de Grado. Esto es, una quinta parte de los estudios de grado la conforman las asignaturas de Prácticum y el Trabajo fin de Grado. Un periodo de prácticas escolares que, como se verá más adelante, ocupa la mayor carga de los citados 50 créditos.

Por último, es preciso dar cuenta brevemente de los agentes que juegan un papel determinante en el Prácticum y en la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales docentes. En primer lugar, se tiene a la persona tutora académica, perteneciente al ámbito universitario. Castaño et al. (1997) señalan las seis funciones que tienen en su trabajo con el alumnado de la formación inicial docente: orientadora, motivadora, facilitadora, preparadora, investigadora y evaluadora. En segundo lugar, se encuentra la persona tutora profesional, la encargada de acoger y supervisar al estudiante universitario en el aula escolar. Diversas investigaciones han puesto el interés en la relación entre el alumnado universitario y las tutorías profesionales (Cid et al., 2011; Martínez y Raposo, 2011), al contrario de lo que suele ocurrir en la relación con las

tutorías académicas universitarias, que cuentan con un escaso espacio en las investigaciones (Cuenca, 2010; Fernández Menor, 2020). Esto atiende, principalmente, a dos razones. La primera se refiere a que la tutoría académica pasa, en general, un menor tiempo con el alumnado universitario (además fuera del aula escolar). La segunda se vincula a carencias en la preparación que ha de tener la tutoría académica para supervisar y llevar a cabo las funciones señaladas anteriormente (Cuenca, 2010; Díez-Fernández y Domínguez-Fernández, 2018). En tercer y último lugar, el centro educativo en el que se realiza el Prácticum se establece como un espacio que influye de manera decisiva en la percepción que tiene el estudiante universitario de las prácticas pedagógicas en particular, y de la educación en general. Hasta tal punto ocurre este hecho, que “muchas veces, los alumnos vuelvan a la universidad confirmados en prácticas pedagógicas muy tradicionales y con una desconfianza en otro tipo de prácticas que normalmente se describen en las aulas universitarias” (Saiz Linares y Susinos Rada, p. 1005).

2.6. La formación inicial docente y el Prácticum del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba

El Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba que se encuentra en vigor, fue publicado en el Boletín Oficial del Estado en el año 2011. Con un total de 240 créditos ECTS, está repartido en cuatro cursos académicos con la siguiente carga según el tipo de materia.

Tabla 6. Plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba

Tipo de materia	Número de créditos
Formación básica	64

Obligatoria	96
Optativa	30
Prácticas externas	44
Trabajo Fin de Grado	6
Total	240
Elaboración propia a partir de Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil.	

En cuanto a la distribución de las asignaturas por curso académico, en cada uno de estos se contabilizan un total de 60 créditos, como se recoge en la tabla siguiente:

Tabla 7. Distribución de asignaturas por curso académico

Graduado/a en Educación Infantil por la Universidad de Córdoba (4 cursos)		
Curso	Asignaturas	N.º de créditos
1.º	- Psicología del Desarrollo	6
	- Desarrollo del Pensamiento Matemático	6
	- Desarrollo de la Expresión Musical en Infantil	6
	- Lengua Española	6
	- La Escuela Infantil en el Sistema Educativo*	12
	- (<i>Organización de Centros Educativos</i>)	6
	- Psicología de la Personalidad	6
	- Comportamiento Motor en el Niño y la Niña de 0 a 6 años	6
	- Sociología de la Educación	6

	- Orientación Educativa: Relaciones Escuela, Familia y Comunidad en Educación Infantil	6
	- (<i>Fundamentos Teóricos e Históricos de la Educación Infantil</i>)	6
2.º	- Prácticum I	8
	- Convivencia en la Escuela y Cultura de Paz en Educación Infantil*	8
	- (<i>Diversidad, Convivencia y Educación Inclusiva</i>)	4
	- Literatura Infantil y su Didáctica	3
	- Expresión Plástica Infantil y su Didáctica	9
	- La Observación Sistemática en el Aula de Educación Infantil	6
	- Planificación e Innovación en Educación Infantil	6
	- Psicología de la Educación	6
	- Convivencia en la Escuela y Cultura de Paz en Educación Infantil*	8
	- (<i>Psicología de la Convivencia Escolar en Educación Infantil</i>)	4
	- Bases Biológicas de la Salud	6
	- Educación Mediática y Dimensión Educativa de las TIC	8
	3.º	- Prácticum II
- Prevención e Identificación de los Trastornos del Desarrollo y de las Dificultades del Aprendizaje en la Etapa Infantil		6

	- Didáctica del Medio Ambiente en Educación Infantil	6
	- Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y sus Didácticas	9
	- Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil	6
	- Psicología de la Salud	6
	- Didáctica de las Ciencias Naturales y Sociales en Educación Infantil*	9
	- <i>(Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Infantil)</i>	4.5
	- <i>(Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil)</i>	4.5
	- Prácticum III	18
4.º	- Estrategias de Intervención Educativa en la Etapa Infantil	6
	- Optativa 1	6
	- Optativa 2	6
	- Optativa 3	6
	- Optativa 4	6
	- Optativa 5	6
	- Trabajo Fin de Grado	6

Elaboración propia a partir de Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil; Resolución de 25 de mayo de 2020, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Infantil. En cursiva se señalan asignaturas del plan modificado. Con un asterisco se señalan las asignaturas extinguidas del plan original

Las asignaturas correspondientes a las prácticas externas en los centros escolares suman un total de 44 créditos (un 18.3 % del Grado), cursadas en segundo, tercero y cuarto año académico. La Universidad de Córdoba dispone, además, de guías específicas para cada Prácticum, en las que se detallan al alumnado los fundamentos teóricos de la asignatura (modelo docente de profesional de la educación, objetivos, competencias a desarrollar, y vinculación teoría y práctica), las funciones que tienen las tutorías profesionales y académicas, las tareas a desarrollar tanto en el centro escolar como en los diferentes seminarios en la Facultad, y por último cómo se evalúa el conjunto del Prácticum.

En cuanto al modelo docente de profesional de la educación que se pretende con el Prácticum, se detallan a continuación sus principales características, recogidas en las guías de la asignatura de Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba:

- Profesionalidad, en el sentido de ir más allá de la mera aplicación de instrucciones o indicaciones. Se trata de que el alumnado en prácticas tome sus propias decisiones desde la responsabilidad y la argumentación científica.
- Reflexión, sobre lo que se planifica, las actuaciones que se llevan a cabo y sobre la evaluación de todos los procesos. Una reflexión consciente.
- Cooperación, con otros profesionales de la enseñanza y con otros profesionales de otros ámbitos.
- Creatividad y emprendimiento, en un mundo en constantes y rápidos cambios, que necesita de una innovación continua para responder a las demandas actuales.

Para poder llegar a este modelo de profesional docente, el Prácticum se apoya en varias competencias principales y busca conseguir diferentes objetivos generales, recogidos en la tabla 8.

Tabla 8. Competencias principales y objetivos generales del Prácticum del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba

Competencias principales	Objetivos generales
Identificar y analizar los elementos que forman parte de e influyen en la realidad escolar	Formar en un pensamiento práctico para analizar en y planificar sobre la realidad
Interpretar de la manera más objetiva posible de la realidad escolar	Desarrollar habilidades y actitudes para la investigación y la toma de decisiones
Plantear propuestas de acción e intervención para atender a la realidad escolar	Fomentar una cultura participativa para revisar y mejorar la práctica docente
Usar la investigación para controlar y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje	Desarrollar habilidades para aplicar planes y programas desde la investigación-acción-reflexión
Ajustar las prácticas educativas al contexto y al esquema de investigación-acción-reflexión	Contrastar lo aprendido en el plan de estudios con la realidad escolar
Elaboración propia a partir de Mora Márquez et al. (2021) y Huertas Abril et al. (2021).	

Saber interpretar la realidad de la escuela mediante el análisis de diversos factores, tomar decisiones en base a dicho análisis e interpretación, y actuar en el quehacer diario del aula de una manera consciente y reflexiva, se lleva a cabo a partir de las propias prácticas externas y a través de los ocho seminarios que se realizan en la Facultad durante los dos meses que ocupan las prácticas en la asignatura de Prácticum III.

Precisamente, en la asignatura de Prácticum III se ofrece al alumnado la posibilidad de realizar un prácticum diferente, a elección del alumnado del último curso de Grado. Este prácticum se denomina Prácticum RIECU y tiene su base fundamental en la estrecha cooperación escuela-universidad-centro del profesorado. Desde el curso 2004/2005, la Facultad de Ciencias de la Educación ha buscado, a través de diversos proyectos de innovación, la colaboración entre instituciones para potenciar la formación inicial docente en la etapa de Educación Infantil y, por ende, para mejorar también los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas (Mérida-Serrano et al., 2012). En el curso 2007/2008 nace en Córdoba la red RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro del Profesorado-Universidad), a raíz de dos motivos. El primero, la llegada del nuevo EEES universitario y su abordaje de las competencias. El segundo, la posibilidad de trabajar junto al Centro del Profesorado (CEP) de Córdoba, mediante la unión de la formación inicial y la formación continua. Hecho este último que se potencia todavía más a partir del III Plan de Formación Permanente del Profesorado, elaborado por la Junta de Andalucía en 2013, bajo un contexto en el que se recomienda formar a profesionales de la educación que sean reflexivos, críticos y con una continua evaluación de sus acciones. Todo ello, además, con un nexo claro: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), como forma de entender la educación en la etapa infantil (Mérida-Serrano et al., 2020).

Los tres ejes que sustentan el Prácticum RIECU son (Mérida-Serrano et al., 2018):

1. La investigación-acción de carácter colaborativa, porque enseñar y aprender requiere de análisis, de investigación, de elaboración y puesta en marcha de propuestas, de evaluación y de reflexión. Pero debe llevarse a cabo de manera compartida con otros profesionales de la educación.
2. El uso de la documentación pedagógica, como herramienta para que el alumnado universitario recoja pruebas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de cómo se enseña y cómo se aprende, así como de las relaciones sociales que ocurren en el aula.
3. La formación de parejas educativas, formadas por la tutoría profesional y el estudiante universitario. Además de la mera supervisión de las prácticas universitarias, reflexionan críticamente y comparten visiones acerca de la realidad escolar.

Es el Prácticum un contexto de intersección que actúa como bisagra entre la formación docente inicial y continua. Resulta un momento muy apropiado para introducir procesos de investigación-acción colaborativos liderados por equipos híbridos de maestras, asesoras, profesoras y estudiantes (Mérida-Serrano et al., 2020, p. 22).

Estos ejes permiten que el Prácticum se convierta en un espacio único y privilegiado dentro de la formación inicial docente. Precisamente, por su carácter práctico y situado en el contexto escolar, se conforma como un espacio alejado de las tradicionales asignaturas inconexas de los planes de estudio, que cuentan con serios problemas para facilitar un aprendizaje por competencias (Capraro et al., 2010). Los tres ejes se apoyan en el enfoque del ABP, constituido como un marco metodológico apoyado en la investigación, en el que los niños y las niñas interactúan y se relacionan, y exploran un

entorno próximo lleno de posibilidades, sin olvidar el papel de la observación y la importancia del juego infantil para un aprendizaje significativo (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2017; Mérida-Serrano et al., 2019).

Esta tesis profundiza, en los capítulos 5 y 6, en el impacto que tiene el Prácticum en la formación inicial docente, explorando su importancia en el desarrollo de competencias profesionales y en la percepción que tiene el estudiantado sobre la experiencia formativa que proporciona.

Referencias

- Acaso, M. (2014). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un “buen docente”? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Alejo Montes, F. J. (2009). Aproximación histórica a la formación institucional de maestros en España. *Campo Abierto*, 28(1), 131-141. <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1941>
- Anderson, J. (2006). *Cognitive psychology and its implications*. Worth Publishers.
- Anguita, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 97-109.

- AQU Catalunya (2019). *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de https://www.aqu.cat/doc/doc_19381922_1.pdf
- Araujo, V., Bastidas, I. D., y Narváez, G. (2008). La formación docente en Europa y América. *Revista Unimar*, 26(2), 33-44.
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/87>
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey Bass.
- Baelo Álvarez, R. y Rosa Arias, A. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105-131.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1989>
- Baillat, G., Niclot, D., y Ulma D. (Dir.). (2010). *La Formation des Enseignants en Europe. Approche comparative*. Editions De Boeck Université.
- Balongo-González, E. y Mérida-Serrano, R. (2017). Incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles a través de los proyectos de trabajo. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 21(2), 231-251.
- Barba-Martín, R., Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., y González-Calvo, G. (2020). Tras casi una década de Bolonia, ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza? *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(27), 97-108.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v13i27.3186>
- Barnett, R. (2019). The Thoughtful University: A Feasible Utopia. *Beijing International Review of Education*, 1(1), 55-72. <https://doi.org/10.1163/25902547-00101007>

- Bartolomé Pina, A. R., Cantón Mayo, I., y Moral Ferrer, J. M. (2016). Una revisión a los Prácticum de Educación desde las tecnologías. *Revista Prácticum*, 1(1), 40-53.
- Bauman, Z. y Leoncini T. (2018). *La generación líquida: Transformaciones en la 3.0*. Paidós.
- Bautista, J. M. y López, N. R. (2019). Análisis crítico del modelo basado en competencias en la Universidad. *Academo. Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 71-80. <https://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.ene-jun.8>
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Laia.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. En J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 143-161). Narcea.
- Brito, E., Simões, F., y Rodrigues, F. (2013). La formación del profesorado en Europa (UE 27), sus sistemas educativos y sus resultados. En *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (pp. 521-532), Sevilla, España: Copiarte.
- Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M., y Lawson, T. (2015). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: A comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 445-466. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.930659>
- Campbell-Barr, V. (2017). Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150273>

- Capraro, M. M., Capraro, R. M., y Helfeldt, J. (2010). Do differing types of field experiences make a difference in teacher candidates' perceived level of competence? *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 131-154. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ872653>
- Castaño, N., Ruiz, E., Prieto, C., y Sánchez, M. (1997). El profesor tutor del Prácticum: Propuesta de modelo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1-5.
- Chabannes, R. (1997). La formación de profesores en Francia. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), 27-48. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17091/14804>
- Chartier, A-M. y Geneix, N. (2006). Pedagogical approaches to early childhood education [paper]. *Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147448_eng.locale=en
- Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., y Soto-González, M. D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educación*, 51(2), 299-320.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e90cb301-302a-4a8f-9d50-03bdb024dc79/re35406-pdf.pdf>
- Cippitani, R. y Gatt, S. (2009). Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration. *Higher*

Education in Europe, 34(3), 385-397.

<https://doi.org/10.1080/03797720903355638>

Clarke, A., Triggs, V., y Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>

Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, y D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1050-1093). Routledge.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Akal.

Coenen, J., Cornelisz, I., Groot, W., Van der Brink, M. H., y Van Klaveren, C. (2017). Teacher characteristics and their effects on student test scores: a systematic review. *Journal of Economic Surveys*, 32(3), 848-877. <https://doi.org/10.1111/joes.12210>

Collet, J., Naranjo, M., y Soldevilla-Pérez, J. (2022). *Global Inclusive Education. Lessons from Spain*. Springer.

Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y. K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., y Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.

Colmenar, C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la Educación*, 10, 89-105. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6914>

- Colmenar, C. (1989). La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España. *Revista de Educación*, 290, 135-158.
- Colmenar, C. (1988). *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid: 1858-1914* [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.
<http://hdl.handle.net/11162/41913>
- Comisión Europea (2020). *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>
- Comisión Europea (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
<https://dx.doi.org/10.2797/770328>
- Conferencia de Decanos y Decanas (2018). *Documento de la conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Bases para una establecer una carrera profesional*.
<http://www.conferenciadecanoseduacion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>
- Coronel Llamas, J.M. y García Rodríguez, M. P. (2000). *Profesores, Planes de Estudio y Calidad de la Enseñanza*. II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad. Materiales para la Calidad (pp. 175-183). Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación. <https://hdl.handle.net/11441/71939>
- Cossío, M. B. (1915). *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas.

- CRUE (2021). *Universidad 2030: Propuestas para el debate*. Asamblea General de las Universidades Españolas. Recuperado de https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf
- Cuenca, A. (2010). Care, thoughtfulness, and tact: a conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education*, 21(3), 263-278. <https://doi.org/10.1080/10476210903505807>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L. (2007). Image of teaching. Cultivating a moral profession. En D. T. Hansen, M. E. Driscoll, y R. V. Arcilla (Eds.), *A life in classrooms. PH. Jackson and the practice of education* (pp. 16-35). Teacher College Press.
- De Landsheere, G. (1979). *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea.
- Derrick, J. y Dicks, J. (2005). *Teaching Practice and Mentoring: The key to effective literacy, language, and numeracy teacher training*. National Institute of Adult Continuing Education.
- De Vroede, M. (1989). Antecedentes históricos de la formación del profesorado de Educación Básica en los países de la Comunidad Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 61-73.

- Diego, C. y González, M. (2010). La especialización del personal de los centros de educación infantil. En C. Sanchidrián y J. Ruiz Berrio (Coords.), *Historia y perspectiva de la educación infantil* (pp. 349-372). Graó.
- Díez-Fernández, A. y Domínguez-Fernández, R. (2018). El tutor universitario como impulsor del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 311-328.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>
- Díez Navarro, M. C. (2019). Las preguntas de Susi. Algunas carencias en la Formación Inicial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 106-109. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6612>
- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91, 347-360.
- Eckhardt, A. G. y Egert, F. (2018). Differences in childcare quality—a matter of personality traits, socialization goals and pre-service curriculum? *Early Child Development and Care*, 188(12), 1726-1737.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278372>
- Efron, S. E. y David, R. (2020). *Action research in education. A practical guide* (2.^a ed.). Guilford Press.
- EHEA (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. The European Higher Education Area.
http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bbb6c76-0af9-49db-8995-c671cbc16832/re2690413059-pdf.pdf>
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1-2), 7-26.
- Esteve, J. M. (2005). La formación de profesores en Europa: hacia un nuevo modelo de formación. *Ponencia en el II Congreso anual sobre fracaso escolar 2005*.
<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/esteve.pdf>
- Eurydice (2003). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report III, Working conditions and pay: general lower secondary education*. Publicaciones de la Unión Europea.
- Edwards, A. y Collinson, J. (1996). *Mentoring and developing practice in Primary Schools*. Oxford University Press.
- Elliott, J. (2004). Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice. En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 264-290). Open University Press.
- Feito, R. (2001). Educación, nuevas tecnologías y globalización. *Revista de Educación*, número extraordinario 2001, 191-200.

- Fenstermacher, G. (1994). The place of practical arguments in the education of teachers. En V. Richardson (Ed.), *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (pp. 23-42). Teachers College Press.
- Fernández Menor, I. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 5(1), 54-67. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830>
- Flores, M. A. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287-290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Florido, C., Jiménez, J. L., y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de educación*, 354, 327–328.
- Fuentes Abeledo, E. y González Sanmamed, M. (1998). Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar. *Tendencias Pedagógicas*, nº extra 2, 51-60.
- Galán, A., Amilburu, M. G., y Muñoz, I. (2012). Els efectes de la implantació de l'EEES en l'avaluació de la competència docent a Espanya. *Revista catalana de dret públic*, 44, 349-370.
- García Cabrera, M. M. y Olivares García, M. A. (2017). *Vivir la escuela como un proyecto colectivo. Manual de organización de centros educativos*. Pirámide.
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el prácticum: percepciones de los estudiantes. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257.

- Georgeson, J. y Campbell-Barr, V. (2015). Attitudes and the early years workforce. *Early Years*, 35(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1111688>
- Gómez, F. (1986). El currículo de la formación del maestro (El momento histórico de la creación de las Normales en España) (1834-1857). *Historia de la Educación*, 5, 159-176. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6699/6687>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- González, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 175-198.
- González, J. L., Ferrándiz, I. M., y Bordallo, A. M. (2010). New Times, New Ways of Teaching and Learning: Perception of the EHEA and Pedagogical Discussion. *American Journal of Business Education*, 3(13), 27-32. <http://dx.doi.org/10.19030/ajbe.v3i13.974>
- González González, H. (ed.), Gil del Pino, M. C., Fernández Caminero, G., Del Espino Díaz, L., y Hidalgo Ariza, M. D. (2021). *Fundamentos teóricos e históricos de la educación*. Síntesis.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

- Gosselin, F. M. (1984). Ensayo de identificación de las fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional. En J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 163-167). Narcea.
- Greeno, J., Collins, A., y Resnick, L. (1996). Cognition and Learning. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46). Simon & Schuster MacMillan.
- Guerrero, E. (1985). Estudio preliminar. En AA. VV., *Historia de la educación en España. Tomo I: Del despotismo ilustrado a las cortes de Cádiz* (pp. 9-46). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Guzmán, M. de (1986). *Vida y muerte de las escuelas normales: historia de la formación del Magisterio básico*. PPU.
- Guzmán, M. de (1973) (Comp.). *Cómo se han formado los maestros, 1871 a 1971: cien años de disposiciones oficiales*. Prima Luce.
- Hagger, H. y McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Open University Press.
- Hernández Munilla, A. E., Sepúlveda Ruiz, M. P., Jimeno Pérez, M., Ortiz Villarejo, A. L., y Pérez Gómez, A. I. (2013). *El Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: Modelo Marco*. Universidad de Málaga.
- Holgado Barroso, J. (2017). *Educación infantil contemporánea. Fundamentos teórico-prácticos*. Pirámide.
- Honeyford, R. (1982). *Starting teaching*. Guilford.

- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A., y Salicetti, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66-70. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34845>
- Huertas Abril, C. A., Jiménez Romero, M. S., y Guisado Domínguez, M. A. (Coords.) (2021). *Guía de Prácticum III. Educación Primaria*. Universidad de Córdoba.
- Jarauta Borrasca, B. y Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 103-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053>
- Kessels, P. y Korthagen, F. (1996). The relationship between theory and practice: back to the classics. *Educational Research*, 25(3), 17-22.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Kyriacou, C. (1986). *Effective teaching in schools*. Blackwell.
- Latorre Medina, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343(2), 249-273.
- Liston, D., Whitcomb, J., y Borko, H. (2006). Too Little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 335-358.

- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (3.^a ed.). Morata.
- Lorenzo, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 203-229. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220203A>
- Luzón Trujillo, A. y Montes Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado en España de Educación Infantil y Primaria. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>
- Luzuriaga, L. (1918). *La preparación de los maestros*. J. Cosano.
- Luzuriaga, L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España*. Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos.
- Maldonado Ruiz, G., Peña Trapero, N., Serván Núñez, M. J., y Soto Gómez, E. (2021). Miedo a innovar. Las competencias docentes como ejes de sentido. Una experiencia de investigación-acción en la formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 105, 25-37. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.03>
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., y Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>

- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 6-25. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41898>
- Marcelo, C. (1995). Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. PPU.
- Marcelo, C. y Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp.47-56). Narcea.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1989). Reforma de la enseñanza, reforma del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 86-88.
- Marrero Acosta, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?" En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 221-245). Morata.
- Marrero Acosta, J. (Ed.). (2009). *El pensamiento reencontrado*. Octaedro.
- Marrero Acosta, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado. Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo López, A. Rodríguez Pérez, y J. Marrero Acosta, *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.
- Martín Fraile, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18(1), 147-166. <https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12315>
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*,

354, 155-181. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_07.pdf

Mayordomo, A. (2010). Antecedentes fundamentales de la educación infantil. La pedagogía y la escuela maternal y familiar. En C. Sanchidrián y J. Ruiz (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 29-46). Graó.

Méndez Zaballo, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Una teoría para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359(3), 629-642.

Menéndez, I. (2014). El Espacio Europeo de Educación Superior en España: incorporación de contenidos y metodologías de género en comunicación. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1, 23-34. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/1983>

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. A., y Rodríguez-Carrillo, J. (2018). La red de infantil RIECU (Escuela-Centro de Profesorado-Universidad) como contexto de aprendizaje para forjar nuevas identidades profesionales docentes en los estudiantes de grado de infantil a través del método de proyectos de trabajo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 5, 41-45. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v5i.10969>

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., y Olivares-García, M. A. (2012). RIECU: una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 447-465.

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.

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. A., Rodríguez Carrillo, J., y Muñoz-Moya, M. (2019). Alfabetización profesional de los estudiantes del Grado de Infantil a través de un Prácticum innovador. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(4),41-57.
<https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i4.12323>

Mérida-Serrano, R. (2018). *Proyecto docente de acceso a cátedra*. Universidad de Córdoba.

Mérida-Serrano, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>

Mezirow, J. y asociados (Eds.) (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Documento para debate*. Recuperado de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>

Močinić, S. y Piršl, E. (2019). Initial teacher education: Appropriate models for a knowledge society? *European Journal of Education*, 2(1), 6-15.
<http://dx.doi.org/10.26417/ejed-2019.v2i1-48>

- Molero Pintado, A. (2009). La Segunda República y la Formación de Maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 85-94. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1905>
- Montero, L. (2022). Formación inicial, teoría y práctica en las 24 propuestas de reforma. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8720>
- Montero, L. (2001). *La construcción de conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- Mora Márquez, M., Mérida-Serrano, R., y González Alfaya, M. E. (Coords.) (2021). *Guía de Prácticum III. Educación Infantil*. Universidad de Córdoba.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (1984). Las Escuelas Normales en el umbral de su reforma. Reseña histórica. *Patio Abierto: Revista de Orientación Educativa del ICE de la Universidad de Cádiz*, 9, 1-7.
- Pérez, J. A. (2006). El establecimiento de las primeras escuelas de párvulos en España: el caso de Alcoy. En Generalitat Valenciana (Ed.), *Cooperación y grupos vulnerables: comunicaciones* (pp. 146-160). Generalitat Valenciana.
- Pérez García, M. P. (2015). Querer ser docente. En J. Domingo-Segovia y M. Pérez-Ferra (Coords.), *Aprendiendo a enseñar* (pp. 69-74). Pirámide.
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <https://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., y Serván Núñez, M. J. (2009a). *Espacio Europeo de Educación Superior (0). La Universidad del aprendizaje. Orientaciones para el estudiante*. Akal.
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., y Serván Núñez, M. J. (2009b). *Espacio Europeo de Educación Superior (1). Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal.
- Plaza, J. (2018). Autoridad docente y Nuevas Tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 269-286.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogía interculturale*. Il Mulino.
- Pozo Municio, J. I., Scheuer, N., Mateos Sanz, M., y Pérez Echevarría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo Municio, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. M. Mateos Sanz, E. Martín Ortega, y M. De La Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Ramos, S. (2010). Un método educativo para la infancia: el de Fröbel. En C. Sanchidrián y J. Ruiz (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 113-132). Graó.

- Reichert, S. (2010). The intended and unintended effects of the Bologna reforms. *Higher Education Management and Policy*, 22(1). <https://doi.org/10.1787/hemp-v22-art6-en>.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed) [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es> [27 de diciembre de 2022].
- Rekalidou, G. y Panitsides, E. A. (2015). What does it take to be a “successful teacher”? Universities’ role in preparing the future early-years workforce. *Early Years*, 35(4), 333-350. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1080231>
- Resolución de 4 de noviembre de 1992, de la Universidad de Córdoba, por la que se ordena la publicación del plan de estudios del título de Maestro, especialidad Educación Infantil, a impartir en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de esta Universidad. *Boletín Oficial del Estado*, 290, de 3 de diciembre de 1992, 41188 a 41196.
- Resolución de 25 de mayo de 2020, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 157, de 4 de junio de 2020, 37543 a 37549.
- Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 36, de 11 de febrero de 2011, 15085 a 15089.
- Rodríguez, F. (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 1-13.

- Roberts, N. y Foster, D. (2016). *Initial teacher training in England. House of Commons Library*. Recuperado de https://dera.ioe.ac.uk/26354/2/SN06710_Redacted.pdf
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. En J. V. Wertsch, P. Del Río Pereda, y A. Álvarez Rodríguez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press.
- Romero Medina, A. (2014). Algunas puntualizaciones sobre la aplicación del concepto de competencia y su desarrollo formativo en la enseñanza-aprendizaje universitario de grado. En M. P. García Sanz y M. L. Belmonte Almagro (Eds.), *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* (pp. 151-162). AUFOP.
- Ruiz, J. (1980). Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. En *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (Vol. 1) (pp. 99-120), Sociedad España de Pedagogía, Instituto San José de Calasanz.
- Saiz Linares, A. y Susinos Rada, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <https://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2010). Introducción. En C. Sanchidrián y J. Ruiz (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 15-28). Graó.
- Sandoval, S. (2001). *La formación de educadores en Colombia* (tomo 1). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.
- Sin, C. y Saunders, M. (2014). Selective Acquiescence, Creative Commitment and Strategic Conformity: Situated National Policy Responses to Bologna. *European Journal of Education*, 49(4), 529-542. <https://doi.org/10.1111/ejed.12072>
- Tanase, M. y Wang, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1238-1248.
- Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>
- Tedesco, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, 309, 7-22.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Alauda-Anaya.
- Tomlinson, P. (1998). Teacher education and psychologies of skill. En D. Shorrock-Taylor (Ed.), *Directions in educational psychology* (pp. 85-105). Whurr Publishers.

- Vaillant, D. y Marcelo, C. (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>
- Valli, L. (1992). Beginning Teacher Problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, 14(1), 18-25. <https://dx.doi.org/10.1080/01626620.1992.10462795>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1170301>
- 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 currículum y formación del profesorado*, 19(2), 245-264. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL1.pdf>
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150. <https://dx.doi.org/10.1080/0261976830060205>
- Wertsch, J. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. En L. B. Resnick, J. M. Levine, y S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 85-100). American Psychological Association.
- Zabalza-Beraza, M. A. (2017). *El prácticum en perspectiva: una mirada a su evolución en los últimos 25 años*. Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Recursos para un Prácticum de calidad (pp. 61-73), 5-7 de julio, Poio (Pontevedra).

- Zabalza-Beraza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.
- Zabalza-Beraza, M. A. (2001). Formación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 659-662.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación el Profesorado*, 24(2), 123-149.
- Zuber, J. y Altrichter, H. (2018). The role of teacher characteristics in an educational standards reform. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(29), 183-205. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9275-7>

PARTE II. Estudios de la tesis

CAPÍTULO 3

Introducción y justificación de la parte investigadora

A continuación, se presenta la parte investigadora de la tesis doctoral, que está compuesta por tres estudios:

1. Una revisión sistemática de literatura, de carácter cualitativo.
2. Un estudio sobre adquisición de competencias profesionales docentes con dos subestudios, de carácter cuantitativo.
3. Un estudio sobre adquisición de competencias profesionales docentes, y de percepción de sentimientos, emociones y utilidad del Prácticum, de carácter mixto.

Esta introducción justificativa de la parte investigadora pretende recoger y exponer las directrices y el modo en el que se han desarrollado los tres estudios. En primer lugar, y tras la exposición de la fundamentación teórica en la Parte I, se planteó la necesidad de conocer el estado de la formación inicial docente y el Prácticum a través de investigaciones elegidas de forma sistemática en una revisión de literatura. De esta revisión (capítulo 4) se extrajeron una serie de tópicos que pusieron de relieve la importancia de los contenidos de los programas formativos, el desarrollo de las competencias profesionales docentes, el Prácticum como espacio de encuentro entre teoría y práctica, así como de diversas prioridades y necesidades formativas.

Todo lo anterior sustentó la base para llevar a cabo dos estudios empíricos (capítulos 5 y 6). Por un lado, con el objetivo de conocer y analizar la percepción y la evolución sobre la adquisición de competencias profesionales docentes recogidas en el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y en el anexo de la Orden ECI/3854/2007, sobre el Grado en Educación Infantil, mediante una escala Likert validada previamente (Mérida-Serrano y González-Alfaya, 2009). Y, por otro lado, con el propósito de complementar el estudio empírico de las citadas competencias profesionales docentes, se realizó un análisis sobre la utilidad del Prácticum, así como de la percepción de sentimientos y emociones, antes y después de las prácticas. Las emociones y los sentimientos forman parte del concepto de competencia definido por Pérez Gómez et al. (2009) y ayudan, reguladas y controladas por la reflexión y la autoevaluación docente, a implementar estrategias y recursos que tienen muy presentes las emociones y los sentimientos de los niños (Swartz y McElwain, 2012).

Los resultados y las conclusiones de los estudios realizados permiten concretar una serie de indicadores de excelencia, entendidos estos como los rasgos propios de la formación inicial docente en general, y el Prácticum en particular. Estos indicadores de excelencia permiten proponer una serie de propuestas de mejora que se incluyen en el capítulo 7 de esta tesis.

En la figura 7 se muestra la estructura general de la tesis, junto a los instrumentos y fuentes de información utilizadas en cada uno de los tres estudios. Mediante estos estudios se ha pretendido aplicar una triangulación metodológica, entendida como “la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis” (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, p. 75).

PARTE I Fundamentación teórica	Capítulo 1	Perspectiva histórica de la formación docente	
	Capítulo 2	El Prácticum como espacio de encuentro entre la teoría y la práctica	
PARTE II Fundamentación de la parte investigadora y Estudios de la tesis	Capítulo 3	Introducción y justificación de la parte investigadora	
	<i>Estudios</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Fuente</i>
	E 1. Capítulo 4	Análisis de documentos	Bases de datos WoS y Scopus
	EE 2. Capítulo 5	Cuestionario (cuantitativo)	Estudiantado Grado Ed. Infantil UCO
	EE 3. Capítulo 6	Cuestionario (mixto)	Estudiantado Grado Ed. Infantil UCO
PARTE III Conclusiones y prospectiva	Capítulo 7	Resultados y conclusiones de los estudios	
		<p style="text-align: center;">↓</p> Conclusiones Indicadores de excelencia Propuestas de mejora Limitaciones y prospectiva	

Figura 7. Estructura general de la tesis doctoral

3.4. Referencias

Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Mérida-Serrano, R. y González-Alfaya, M. E. (2009). La adquisición de competencias en Magisterio de Educación Infantil: tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales. *Bordón*, 61(2), 93-108.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53735-53738.

Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., y Serván Núñez, M. J. (2009a). *Espacio Europeo de Educación Superior (0). La Universidad del aprendizaje. Orientaciones para el estudiante*. Akal.

Real Decreto 1393/2007, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, 44037-44048.

Swartz, R. A., y McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>

CAPÍTULO 4

Estudio 1. Excelencia en la formación inicial docente de Educación Infantil²

En este capítulo se presentan los resultados de una revisión sistemática de la literatura científica, en los que se recogen una serie de aportes teóricos y prácticos procedentes de diversas investigaciones vinculadas a la formación inicial docente y al Prácticum.

4.1. Marco teórico

4.1.1. La Educación Infantil, clave para el desarrollo integral de los niños y las niñas

Desde los primeros años, la educación se conforma como un elemento clave para el desarrollo integral y temprano de los niños y las niñas. Así se ha recogido en diversas investigaciones, como la de Belsky et al. (2007), que analiza los efectos a largo plazo que produce la educación en la infancia, o la revisión de la literatura de Burger (2010), que muestra los efectos generados en el desarrollo cognitivo en la infancia al desarrollarse en diferentes contextos. Estos estudios concluyen que la educación recibida en los primeros 4-5 años produce diferencias, a medio plazo, en el nivel de conocimientos adquiridos. En la misma línea de beneficios tempranos se encuentran los hallazgos del Proyecto CARE (Melhuish et al., 2015) y del informe *Starting Strong VI* (OECD, 2021). El alumnado de 0-6 años de contextos socioeconómicos desfavorecidos consigue un mejor desarrollo

² El presente capítulo corresponde a la publicación Muñoz-Moya, M., Olivares-García, M. A., González-Alfaya, M. E., y Mérida-Serrano, R. (2021). Excelencia en la formación inicial docente de Educación Infantil. En M. E. González-Alfaya, R. Mérida-Serrano, y M. A. Olivares-García (Coords.), *Excelencia en la educación de la infancia. Una mirada internacional* (pp. 11-45). Octaedro.

cognitivo, lingüístico y social cuando la Educación Infantil es de alta calidad, con unos beneficios muy evidentes en logros y rendimientos académicos en la franja de edad de 3 a 6 años. La preparación para etapas educativas posteriores también se ve potenciada en lectoescritura y matemáticas hasta en nueve meses gracias a programas de Educación Infantil que atienden a infantes en riesgo de exclusión, aun cuando tales programas no se caractericen por una alta calidad (Gormley et al., 2008; Winsler et al., 2008).

No solamente los y las menores obtienen beneficios de la escolarización temprana. El crecimiento y desarrollo de la Educación Infantil en los últimos tiempos, debido a varios factores como los cambios demográficos y las transformaciones en la estructura familiar tradicional, el mayor acceso de la mujer al mundo laboral, o el especial interés mostrado por investigaciones centradas en la necesidad de proporcionar una educación de calidad (Early y Winton, 2001), han repercutido positivamente en el bienestar de las familias y la sociedad en general. Sin embargo, este creciente interés por la Educación Infantil también entraña algunos riesgos (de organización, relaciones o gestión, entre otros) que deben ser supervisados y controlados (Dahlberg, 2016; Dahlberg y Moss, 2008). Un primer paso en este sentido puede ser orientar la etapa educativa a la consecución de dos objetivos fundamentales: el primero a corto plazo, destinado a ayudar a la infancia a evaluar sus propias acciones y lo que se deriva de ellas en relación con los demás (protección, respeto); el segundo, dirigido a valorar y comprender la importancia de la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales, lograr construir una autoestima positiva, y controlar las emociones. Ambos objetivos requieren de la formación de docentes que reflexionen y evalúen continuamente su práctica (Gartrell, 1997; McFarland et al., 2009).

Una vez expuesto el importante papel que tiene la Educación Infantil en el desarrollo temprano, es necesario clarificar qué se entiende por calidad y excelencia en esta etapa

educativa. Tradicionalmente, el concepto de calidad se ha vinculado a objetivos universales previamente definidos, es decir, se ha centrado en la evaluación y en los resultados académicos normativamente esperados. La principal consecuencia de este enfoque radica en la formación de niños y niñas como «producto» de un proceso prefijado y lineal (Dahlberg y Moss, 2008). Tal concepto de calidad no es válido en el mundo actual, ni es consecuente con un modelo de escuela infantil que se quiera apoyar en la participación y en la responsabilidad comunitaria. Del actual concepto de calidad es preciso dar paso a una re-construcción de significados a través de nuevos enfoques y estrategias de innovación e investigación educativas. Se trata de procesos de evaluación democráticos y críticos, donde se argumenta, se dialoga y reflexiona para llegar a acuerdos comunes. Así, todos los fenómenos sociales pueden ser analizados e interpretados, de manera contextualizada, desde diferentes puntos de vista y aportaciones, con diversos significados. El conocimiento y las experiencias dependen, pues, de las diversas perspectivas personales y sociales asumidas. Este nuevo lenguaje de evaluación y calidad surge de un paradigma diferente, definido por Dahlberg y Moss (2008) como *postfundacionalismo*, una forma de entender la Educación Infantil basada en las aportaciones de Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio-Emilia.

La mejora de la calidad educativa en Educación Infantil pasa no solo por el perfeccionamiento de las cuestiones estrictamente pedagógicas, sino también por el incremento del número de niños y niñas que asisten a esta etapa educativa, por prestar mayor atención a los primeros años (0-3 años) y por un aumento de la sensibilidad sobre las diferencias culturales, así como un deseo de reducir las desigualdades (Leseman y Slot, 2014). Además, la calidad de la formación inicial docente brindada desde los programas formativos universitarios de Educación Infantil, es un factor clave, ya que hay

que tener presente que se forma a futuros docentes que influirán en el aprendizaje de los niños y las niñas. El estudio de Hyson et al. (2009) señala que no se han realizado suficientes análisis ni existen definiciones consistentes de qué se considera alta calidad en tales programas, pero sí existe consenso en que una baja calidad difícilmente podrá traducirse en una docencia excelente y, por tanto, producir beneficios para los niños y las niñas. Para mejorar la calidad de las experiencias de educación y desarrollo de los niños y las niñas de Educación Infantil es indispensable, por tanto, contar con docentes bien preparados, reflexivos e investigadores de su práctica diaria (McCain et al., 2007; OCDE, 2006).

4.1.2. La formación inicial docente ante la complejidad de la realidad escolar

La formación y la preparación del futuro profesorado de Educación Infantil se considera un momento de especial relevancia en el desarrollo de la identidad profesional docente (Recchia y Beck, 2014). Tanto es así, que todas aquellas experiencias que el estudiantado universitario vive en su formación inicial, así como sus primeros momentos en el aula, llegan a convertirse en el aspecto más importante del desarrollo profesional, con efectos a largo plazo (Hoy y Spero, 2005). La formación inicial está influenciada por diversos factores, entre los que se encuentran: la historia del sistema educativo del país, la posición social y política que ocupa la educación en la infancia; los cambios sociales, demográficos, políticos, culturales y económicos; y la concepción de la educación y de la infancia como base del desarrollo (Ancheta-Arrabal, 2007; Mir-Pozo y Ferrer-Ribot, 2014). Se evidencia, de acuerdo con el Proyecto CARE (Melhuish et al., 2015), que una adecuada carrera docente debe sustentarse en el desarrollo profesional centrado en el aula, por una parte, y en las innovaciones educativas, por otra. Este desarrollo de la profesionalización docente hacia mayores cotas de excelencia puede atenderse en la

universidad promoviendo cambios en dos ámbitos: en la formación teórica-práctica, en cuanto a metodologías y contenidos, y en una formación práctica plural y diversa (Hollingsworth et al., 2016; Jambunathan et al., 2022).

Una mayor profesionalización docente debe estar acompañada también de planes que atraigan a los docentes mejor preparados de Educación Infantil, dado que se ha puesto de manifiesto que influyen de una manera significativa en los aprendizajes y resultados académicos de los niños y las niñas (Davies y Trinidad, 2013). Elevar los requisitos para acceder a un programa formativo universitario de Educación o conseguir que el profesorado de Educación Infantil tenga el apoyo económico y social que merece, son dos posibles ideas para lograrlo (Wang y Huang, 2015). A esto se refieren Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2011) cuando consideran a los docentes de Educación Infantil, quienes tienen el último y mayor contacto con los niños y las niñas, como principales promotores de las mejoras en la excelencia educativa. Asimismo, se refieren a la formación inicial docente como un proceso que «nunca ha dejado de estar en esa zona difusa de las inconcreciones» (Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña, 2011, p. 4) y que debe ser variado y diverso, como lo es en sí misma la etapa educativa. Una formación que también se enfrenta a los problemas que genera el mundo globalizado, tan dinámico y cambiante. Uno de esos problemas atañe a la escuela infantil directamente: la consideración del segundo ciclo oficial de la etapa (3-6 años) como una preparación académica exclusiva para la etapa de Educación Primaria, con la presión de alcanzar sus estándares normativos y aprendizajes instrumentales (Mir-Pozo y Ferrer-Ribot, 2014). Un hecho que, particularmente, ejerce gran influencia en la formación inicial docente.

Asimismo, habría de tenerse en cuenta la necesidad de vincular de una forma efectiva escuela y contexto. Algo que en ocasiones se enfrenta con los problemas que entraña ser

parte de una realidad social y escolar diferente de la realidad personal, y que dificulta la relación con el entorno y las familias. La Educación Infantil pasa, así, a ser academicista, con dos partes bien separadas: la escolar y el resto del mundo (Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña, 2011). La pregunta que surge es hasta qué punto la universidad puede fomentar entre sus estudiantes, y futuros docentes de la etapa, la idea de aprendizaje permanente y formación continua. Aparecen entonces dos modelos: a) el de aplicación de la teoría, con la educación como herramienta y el docente como técnico, la universidad como teoría y la escuela como práctica; y b) el de reflexión e investigación (Schön, 1983; Stenhouse, 1975). La reflexión sobre las propias prácticas docentes, pero también sobre las de los demás, pone en juego el conocimiento adquirido, lo que permite construir una teoría práctica o un conocimiento práctico (Androussou et al., 2012; Pérez Gómez, 2017). Este conocimiento es también denominado “conocimiento en uso”, constituido por un complejo sistema de información, ideas, asociaciones y cargas emocionales que se utilizan en el día a día (Pérez Gómez et al., 2010; Soto et al., 2015 y 2019). Se trata de pasar de la teoría -como salvadora empírica del quehacer educativo- a una investigación-acción de la práctica reflexiva (Mérida-Serrano et al., 2012). La formación inicial docente y la escuela encontrarían de esta manera un punto de encuentro.

4.1.3. Necesidades de mejora en la formación inicial docente de Educación Infantil

Investigaciones como las de Park et al. (2014), Hyson et al. (2009), Kintner-Duffy et al. (2022), McFarland et al. (2012) y Jones et al. (2020), han puesto de manifiesto diferentes necesidades de mejora en la formación inicial docente, tanto en las características y estructuras generales de los programas, como en los contenidos. Falta de excelencia en el Prácticum, dificultades para evaluar competencias, evaluaciones universitarias centradas únicamente en conocimientos o las escasas experiencias de colaboración con otras

instituciones educativas, son algunas de estas necesidades. Estas carencias, que forman parte de la dimensión estructural de la formación inicial y que tienen su última influencia en las aulas de Educación Infantil, producen disonancias entre las creencias y expectativas de los futuros docentes y la realidad escolar (Brown, 2009; Rentzou, 2017). A pesar de lo anterior, los estudiantes tienen claro que es importante reflexionar sobre las prácticas docentes, sobre las creencias, sobre los constructos sociales y, en definitiva, sobre todas aquellas barreras que impiden que existan prácticas docentes apropiadas (Rose y Rogers, 2012). La reflexión personal y la autoevaluación sobre las prácticas docentes han sido dos elementos que han ocupado tradicionalmente poco espacio en la literatura científica (O'Connor y Diggins, 2002). Sin embargo, existen aportaciones que proponen enfoques innovadores orientados a una «rehabilitación del trabajo práctico» (p. 84) o una «reconocimiento» (p. 88), un pensamiento crítico que considera la práctica docente como una mezcla de investigación y de acción, donde el docente aprende de los niños y las niñas, donde hay lugar y tiempo para la discusión y nuevas ideas y donde, en definitiva, se difuminan los límites de los sistemas que componen la cultura escolar (Malaguzzi, 2011).

El Prácticum, momento clave de la formación inicial, también se enfrenta a importantes necesidades formativas. En ocasiones, los docentes que acceden al mundo profesional se encuentran con una realidad bien distinta respecto a lo que han aprendido en la universidad. Suelen expresar a menudo que sus prácticas no les han proporcionado unas experiencias positivas (Agarwal et al., 2010; Puig y Recchia, 2012; Recchia y Beck, 2014). No obstante, existen discrepancias al respecto. Otras investigaciones muestran opiniones de los estudiantes en el sentido opuesto: las prácticas les proporcionaron un contexto real y una inmersión auténtica en la docencia, produciendo un desarrollo de la identidad profesional de calidad (Mérida-Serrano et al., 2011; Ribaeus et al., 2022).

Durante las prácticas, el alumnado percibe en muchas ocasiones que la teoría se da en la universidad y la práctica en la escuela. Esta visión separada ocurre con demasiada frecuencia, a pesar de que el discurso gira en torno a una teoría que sirve para analizar y reflexionar sobre la práctica docente. Para contrastar teoría y práctica se requiere el empleo de una gran cantidad de tiempo, mientras que los periodos de prácticas son limitados (Androussou et al., 2012). Otras necesidades de mejora en el Prácticum actual apuntan a las relaciones entre los diferentes agentes de la escuela y la universidad. Una de ellas es la que se produce en las tutorías profesionales que suelen darse normalmente, y de manera única, durante la participación del estudiante en el aula infantil, algo que impide reflexionar sobre la práctica docente y reconstruir el conocimiento profesional (Lopes-Menino y Blázquez-Entonado, 2012). Este tipo de prácticas fomenta que el futuro docente actúe y se comporte como un técnico de la educación que planifica y aplica, pero que no reflexiona, indaga o transforma (Tardif, 2004; Tejada et al., 2017). Una posible causa puede estar vinculada a la falta de enfoques metodológicos claros y consistentes en estas tutorías profesionales (Hudson y Hudson, 2011), es decir, afecta directamente al rol del docente profesional con el alumnado de prácticas. También se señalan debilidades de los periodos de prácticas en el trabajo colaborativo entre las tutorías universitarias, por su limitada formación en *coaching* y *mentoring* (Veiga-Simão et al., 2008), así como en la coordinación entre las tutorías académicas y las tutorías profesionales por falta de comunicación. Esta última circunstancia también contribuye a que se pierdan puntos de encuentro y de coherencia entre universidad y escuela (Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña, 2013).

4.2. Objetivos

El propósito de este capítulo, como ya se señaló anteriormente, es conocer y analizar el estado de la formación inicial docente universitaria en Educación Infantil. Los objetivos específicos son:

1. Identificar qué áreas y temas de interés sobre la formación inicial docente y el Prácticum tratan las investigaciones del periodo analizado.
2. Extraer de las citadas investigaciones cuáles son las prioridades, necesidades y potencialidades formativas que pueden ayudar a elaborar propuestas de mejora de la formación inicial docente.

4.3. Método

El estudio aborda una revisión sistemática de literatura. El método utilizado se basó en un modelo mixto apoyado en la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) y en las características de la revisión sistemática (Perestelo-Pérez, 2013; Smith, 2002), aplicados aquí de manera que se pudieran superar varios de los mitos a los que se refieren Petticrew y Roberts (2005), tales como que las revisiones sistemáticas se configuran como revisiones tradicionales, pero más amplias, que deben adoptar o estar basadas en un modelo biomédico o que solo deben incluir estudios de carácter cuantitativo con pruebas aleatorizadas.

4.3.1. Procedimiento

Se realizó una búsqueda de documentos científicos en las dos principales bases de datos de ámbito científico, la Web of Science (WoS) y la base científica de Scopus. El periodo de años que se eligió fue de 2008 a 2017, ya que se pretendió tener una visión lo más reciente posible en el momento de llevar a cabo la búsqueda de documentos científicos.

Se llevaron a cabo ocho búsquedas en cada base de datos, mediante la combinación de diferentes palabras clave, incluyendo palabras clave truncadas: Early Childhood AND Universit*; Early Childhood AND Preservice; Early Childhood AND Future Teach*; Early Childhood AND Teach* Training; Quality AND Childhood Degree; Quality AND Preservice; Quality AND University Childhood; Practicum AND Childhood. Los criterios de inclusión y exclusión.

1. Las evidencias científicas únicamente podían ser de tipo artículo, excluyendo *meetings*, libros, actas de conferencias, artículos en prensa, editoriales o notas. Solo se seleccionaron aquellas evidencias del área de Ciencias Sociales, entre los años 2008 y 2017.
2. Se excluyeron de la búsqueda las bases de datos siguientes: Korean Journal Database, debido al idioma, y MEDLINE, al referirse a estudios vinculados al ámbito médico y clínico.
3. En la base de datos Scopus, con el fin de limitar la búsqueda, se usaron palabras clave como: *Early Childhood Education, Early Childhood, Early Childhood Teacher Education, Teacher Preparation, Practicum, Pre-service Teachers, Higher Education*, y otras relacionadas con el objetivo de la revisión.
4. Se realizó un análisis de artículos duplicados mediante el gestor de referencias Endnote Web, con la posterior eliminación de todos los duplicados encontrados.
5. Se llevó a cabo una lectura de los títulos de cada artículo, a través de la cual se desecharon aquellos artículos que no tenían relación alguna con el objetivo de la revisión ni con el tema propuesto. Previamente, los artículos fueron ordenados de mayor a menor número de citas en cada una de las búsquedas realizadas.

6. A continuación, se profundizó en los artículos con la lectura de los resúmenes. Así, se pretendió asegurar que los artículos que habían pasado los anteriores filtros estuviesen vinculados a Educación Infantil y a la formación inicial universitaria del profesorado de la etapa.
7. Las evidencias científicas fueron solicitadas o descargadas.
8. Se incluyeron artículos con diferentes metodologías (cuantitativas, cualitativas, mixtas o teóricos), con el objetivo de obtener una visión más variada y completa sobre el tema, y puesto que no existía la intención de llevar a cabo una síntesis cuantitativa o metaanálisis.
9. Algunas evidencias científicas nuevas surgieron a partir de las evidencias de la búsqueda. Fueron incluidas debido a su relevancia.

4.3.2. Análisis de información

Los artículos que pasaron de la fase de inclusión, tras la lectura del *abstract*, se sometieron a un chequeo previo a la lectura, que consistió en analizar su estructura. Especialmente, que esta fuese coherente con los objetivos de cada artículo y que siguieran el formato IMRaD (*Introduction, Method, Results, and Discussion*) (ANSI, 1979) en aquellos artículos con métodos cuantitativos, cualitativos, mixtos o de revisión, y el formato IBC (*Introduction, Body, and Conclusion*) para los artículos teóricos. En la figura 8 se recoge el proceso seguido y el número de artículos que finalmente se incluyeron en la revisión: 66 referidos la formación inicial docente en la etapa universitaria sobre Educación Infantil, en general, y 29 relativos al Prácticum en la etapa, en particular.

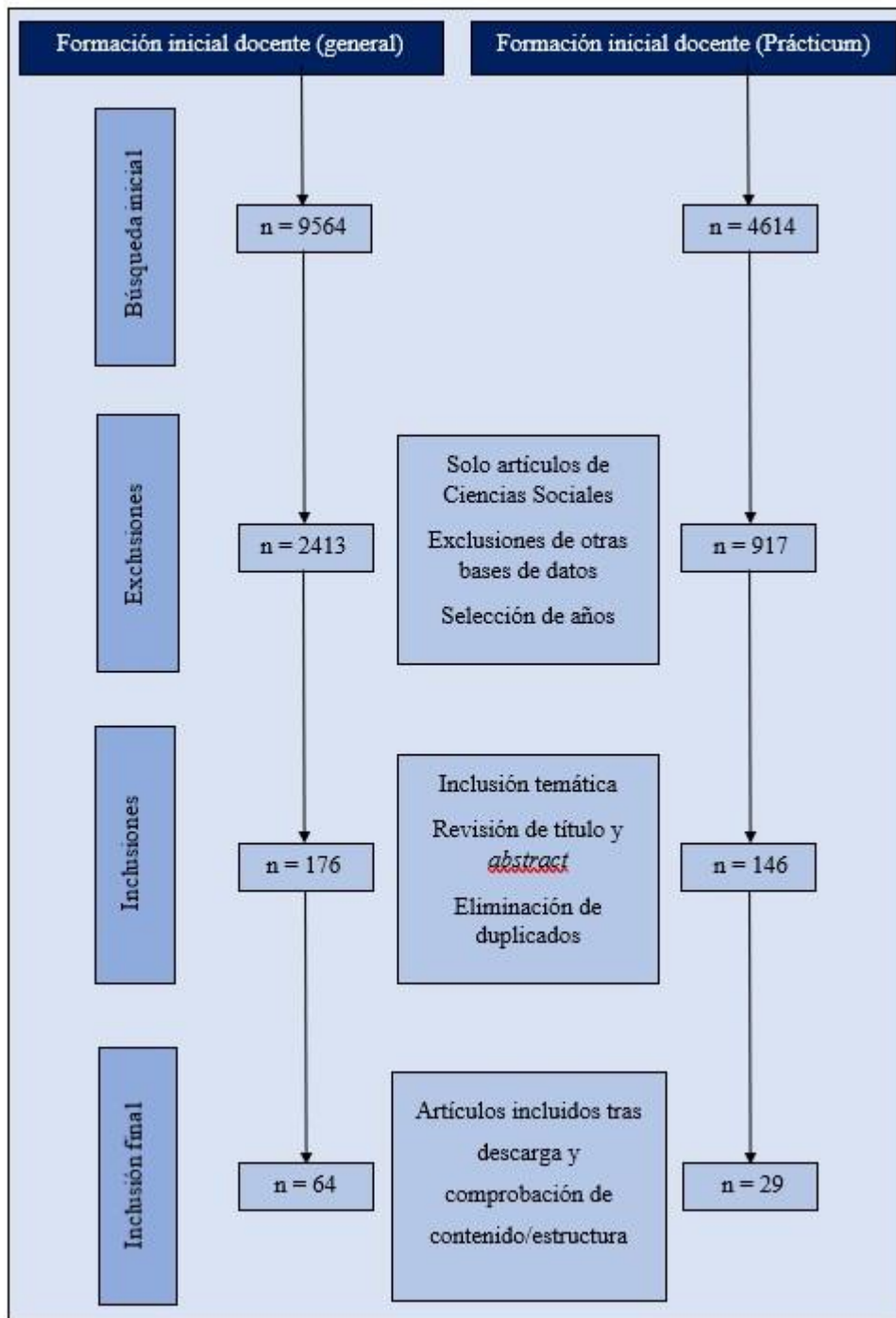


Figura 8. Proceso de revisión sistemática en el capítulo 4

La interpretación, extracción y producción de nueva información se llevó a cabo al establecer durante el proceso de revisión una serie de categorías, las cuales fueron adquiriendo contenido mediante la lectura en profundidad de las discusiones y

conclusiones de cada artículo. Así, se pretendió identificar y construir los ejes de excelencia que deben definir los programas de la formación inicial docente en Educación Infantil. Las temáticas abordadas por las investigaciones seleccionadas en la revisión sistemática de literatura se vincularon a:

- a) actitudes y percepciones de los estudiantes sobre su formación inicial.
- b) formación inicial general (programas y competencias).
- c) el desarrollo de competencias profesionales docentes (colaboración en equipo, identidad docente, relaciones con mentores y tutores, etc.).
- d) modelos y enfoques de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial.
- e) la relación entre teoría y práctica.
- f) el aprendizaje de asignaturas y contenidos concretos en la universidad.
- g) la relación escuela-universidad-familias.

El análisis de la información se llevó a cabo con las categorías que recoge la figura 9.

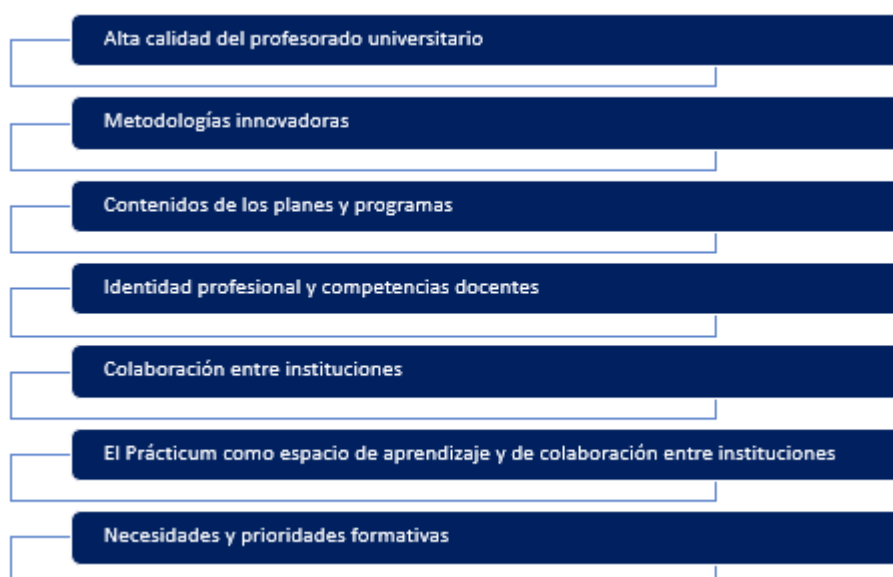


Figura 9. *Categorías de análisis del capítulo 4*

4.4. Resultados³

4.4.1. La importancia de un profesorado universitario que busque la excelencia

La relevancia de la excelencia formativa del profesorado universitario, junto a las características de su personalidad que hacen posible una enseñanza y un aprendizaje de excelencia, ha sido recogida en artículos de síntesis y en artículos de investigación. Escámez-Sánchez (2013), señala cuatro categorías de excelencia en el profesorado universitario: 1) qué se entiende por docencia y aprendizaje, referido a la metodología y la didáctica: oratoria, escucha, formulación de preguntas que activen estrategias mentales superiores o trabajo colaborativo; 2) cómo es la relación con el alumnado: confianza, sinceridad, animación a la reflexión y aprendizaje conjunto; 3) la promoción de la investigación y del desarrollo profesional del estudiante: promoción de la actitud crítica, la formación continua y la atención a la diversidad de intereses y circunstancias personales; en definitiva, se trata de establecer una institucionalización de la atención a la diversidad en la universidad, como señalan García-Cano Torrico y Álvarez Castillo (2022); y 4) tener un fuerte compromiso con la sociedad actual, donde se crea y se dinamiza una gran cantidad de conocimiento.

La investigación de Bradley et al. (2015), centrada en el punto de vista de los propios estudiantes universitarios, sobre qué enseñanza del profesorado universitario consideran motivadora y transformadora, muestra dos temas principales. El primero está vinculado directamente al propio alumnado universitario. Este valora que el profesorado universitario tenga una implicación con el aprendizaje: que estimule, que proponga retos para lograr el éxito, que se entusiasme con sus aportaciones, que esté al día en

³ Se incluyen resultados procedente de artículos posteriores a 2017 que, por su relevancia en el tema, han sido utilizados para actualizar la revisión sistemática de literatura

investigación, y que sea creíble, coherente y entretenido. Asimismo, es importante que cuide la relación con el alumnado. La accesibilidad y la prestación de apoyo, no solo en el aula, sino también fuera de ella, son dos hechos destacados por los futuros docentes. El segundo tema hace referencia a la vocación, entendida como un conjunto de varios factores: la capacidad para influir en la futura práctica docente ejerciendo como modelo, la actitud profesional (pasión por el trabajo bien hecho) y personal (tener actitudes positivas), y una buena organización, relativa a la estructuración del trabajo y a disponer de los recursos necesarios adaptados a cada momento.

4.4.2. Sustentos teóricos y metodologías de interés en la formación inicial docente

La implementación y el uso de teorías y metodologías de interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios de Educación Infantil, así como el estudio de su impacto en la formación inicial, conforman un tema recurrente en el campo de la investigación en la última década. Un ejemplo es el aprendizaje *praxeológico* (Oliveira-Formosinho, 2016; Winterbottom y Mazzocco, 2016). Se trata de planificar, actuar y reflexionar continuamente (Moles y Wishart, 2016). Esta manera de aprender permite modificar en los estudiantes sus percepciones hacia las personas de contextos desfavorecidos, mediante el desarrollo de la empatía, la reducción de estereotipos y la eliminación de prejuicios hacia la diversidad individual para hacer posible la igualdad de oportunidades (Chambers y Lavery, 2012; Conner, 2010). También ayuda a desarrollar la identidad profesional, ya que muestra una aproximación a lo que puede ser una docencia ideal, a la vez que dirige al estudiante hacia el aprendizaje continuo (Formosinho y Oliveira-Formosinho, 2012; Pascal y Bertram, 2018). Una propuesta metodológica para trabajar esta forma de aprender y enseñar es el *aprendizaje-servicio*, cuya proyección social y comunitaria fomenta en los futuros docentes de Educación Infantil capacidades

de liderazgo y los forma como personas sociales y morales (Chambers y Lavery, 2012; García-Cano Torrico et al., 2019).

En cuanto a la relación de la teoría con la práctica, y sobre todo en la manera en la que el docente puede gestionar dicha relación, se encuentra la *documentación pedagógica*, que se constituye como una estrategia didáctica idónea para transformar el conocimiento práctico y contrastar la expectativas que se tienen sobre los niños, si se acompaña de un proceso tutorial adecuado (Maldonado-Ruiz y Soto Gómez, 2022).

De manera más concreta, y vinculados a la Educación Especial, se plantean los Casos Prácticos Reales (*Case-Based Learning -CBL-*) en la formación inicial docente, con el objetivo de aprender a resolver problemas con creatividad, uniendo teoría y práctica de forma holística. El uso de los casos prácticos reales es importante para las relaciones escuela-familia, puesto que incluye a estas en el aula. Además, propone soluciones que están pensadas para los niños y las niñas (Koç, 2012). Con ciertas similitudes al CBL se encuentra el Aprendizaje Basado en Problemas (*Problem-Based Learning -PBL-*), que resulta de interés para el ámbito universitario al fomentar el autoaprendizaje, las relaciones interpersonales, la autoestima y los valores sociales. Posibilita el desarrollo de competencias referentes a la gestión del tiempo, a la selección, análisis y síntesis de información, la obtención de conclusiones, la comunicación de resultados y la integración-transferencia de lo aprendido (Cámara-Estrella et al., 2015).

Por último, es preciso recordar la importancia que ocupa el uso de las TIC en la actualidad y del juego infantil, como bases para llevar a cabo metodologías activas en las aulas. La presencia de las TIC en la formación inicial, como complemento para la formación presencial, ha sido investigada por Hollingsworth y Lim (2015), y en el contexto de la

innovación educativa y las competencias docentes por Campo et al. (2013). Los módulos de aprendizaje a través de la web se vinculan al PBL y al Prácticum, ya que presentan un amplio abanico de dilemas y situaciones basadas en la realidad sobre los niños, las niñas y sus familias. Pero plantean situaciones hipotéticas y virtuales, por lo que en ningún momento pretenden sustituir las experiencias reales *in situ*. La importante presencia del juego infantil adquiere relevancia con los grupos de juego. El juego fomenta el desarrollo moral y de la conducta, así como habilidades de razonamiento (Davis y Bergen, 2014). Esta manera de aprender en la formación inicial requiere una preparación previa (como la elaboración de guías y recursos para las familias). Una vez se ponen en funcionamiento, los grupos de juego se constituyen como una nueva forma de conjugar teoría y práctica. Igualmente, ayudan a mejorar la relación y la confianza con las familias (McFarland et al., 2012).

4.4.3. Contenidos de los programas formativos de la formación inicial docente

Los temas de interés tratados en las investigaciones se centran en la atención a la diversidad, las TIC, la educación artística, los contenidos científicos, el juego infantil y las políticas educativas. Los estudiantes que finalizan sus estudios universitarios en Educación Infantil muestran creencias y estereotipos hacia las familias altamente desfavorecidas (Kim, 2013). Parece de interés, pues, que el futuro profesorado de la etapa tenga contacto con experiencias reales para tener acceso a diferentes visiones culturales (Maude et al., 2010). Sin embargo, y pese a que los programas de formación inicial que otorgan espacio al tratamiento de la diversidad y de las necesidades educativas especiales proporcionan una formación cercana a la excelencia (Hemmeter et al., 2008), ciertos temas relacionados con la diversidad, como la presente en las familias, tienen poca

repercusión y adquieren escasa importancia en relación con otros temas del mismo ámbito (Fox, 2007).

En cuanto al uso de las TIC, los estudiantes universitarios valoran y consideran importante que en los programas formativos haya espacio para talleres y cursos destinados a crear contenidos digitales, así como al tratamiento de las tecnologías en el aula infantil (Park y Yang, 2013). Todo ello en un contexto cambiante y en el que la tecnología brinda un gran número de posibilidades para repensar y reformular la docencia, también después de la pandemia (Zhao, 2018 y 2022). La visión positiva del uso de las TIC por parte de los estudiantes suele estar vinculada a su aplicación en otras asignaturas y a la formación recibida antes y durante el grado universitario (Yilmaz y Alici, 2011). Las asignaturas de contenidos relativos a Educación Artística, o que vinculan lo artístico con otros ámbitos, son las que más llaman la atención del alumnado universitario y las que producen mayor interés, por encima incluso del tratamiento de contenidos tradicionales y de asignaturas clave que pertenecen a áreas, en cambio, consideradas como de “gran importancia” (Aldemir y Kurt, 2014).

Directamente relacionados con las asignaturas de la formación inicial, las Ciencias y las Matemáticas fueron los campos más tratados en las investigaciones. Existen programas de formación inicial docente que promueven en los estudiantes la creación de experimentos científicos y la vivencia de experiencias prácticas, que estimulan la creatividad y la curiosidad a partir de una enseñanza basada en el método científico. Esto podría generar un mayor interés y una mayor motivación por la enseñanza de las ciencias cuando accedan a la escuela, así como romper con el tratamiento tradicional que han tenido (Bulunuz, 2012). Igualmente, esta visión de las ciencias ayuda a mantener una actitud reflexiva, a mejorar las relaciones interpersonales y, evidentemente, a construir y

reconstruir los conceptos científicos personales, en ocasiones alejados de la realidad (Çil, 2014).

Aunque la presencia de asignaturas que tratan el juego infantil no garantiza que los estudiantes, en su futuro papel como docentes, usen el juego en sus aulas, puesto que las creencias y las percepciones personales intermedian entre ambas cuestiones, la existencia de asignaturas y contenidos que ponen en valor la importancia del juego infantil, en el desarrollo de los niños y las niñas, influye de manera significativa en las propias actitudes y en el uso que se hace del juego en la escuela (Jung y Jin, 2014).

Por último, debido a su escasa presencia en los programas de formación inicial, las asignaturas que se dedican a tratar y hacer entender que la escuela está altamente supeditada a las políticas educativas, adquieren un gran interés. Estas asignaturas presentan contenidos que, de una manera innovadora y desde la reflexión, mueven a los estudiantes a formarse en el conocimiento de tales políticas y, sobre todo, a conseguir cambiar aquellas políticas educativas que consideren injustas, mejorables, etc., mediante el uso de los medios de comunicación o las redes sociales (Hollingsworth et al., 2015).

4.4.4. Competencias profesionales y personales fundamentales en la formación inicial docente

La identidad docente y sus competencias asociadas están determinadas por las motivaciones personales, en este caso por la motivación que supone ser docente de Educación Infantil. Estar muy motivado es un primer paso para poder disfrutar en las aulas, para mejorar como docentes y para ser capaces de adaptarse a nuevas situaciones. Esto lleva a pensar que tener presentes las motivaciones personales en la formación inicial podría llevar a mejorar la formación en la universidad y, por tanto, a mejorar la calidad de la Educación Infantil a través de sus prácticas formativas (Kemal Tekin, 2015). La

mejora en la formación y en las experiencias proporcionadas al alumnado universitario en su formación inicial en Educación Infantil está relacionada con la motivación por seguir impartiendo clase, una vez finalizados sus estudios, e incluso con mantenerse en el mismo centro escolar. Es decir, con la estabilidad laboral. Cuanto menor es la satisfacción personal en la formación inicial, mayor probabilidad de cambio o de abandono del trabajo docente se puede producir (DeAngelis et al., 2013).

A continuación, se hace referencia a tres ideas clave para mejorar la formación y aumentar la satisfacción personal. En primer lugar, es de interés, según Akerson et al. (2010), que los estudiantes de formación inicial en Educación Infantil tengan la oportunidad de poder desarrollar identidades docentes concretas basadas en prácticas reflexivas, en el intercambio de experiencias con otros docentes, en la evaluación conjunta y en la evaluación continua sobre las actuaciones docentes. En segundo lugar, desarrollar la capacidad de liderazgo permite hacer frente a los retos diarios del aula y de la escuela, tomar decisiones, interesarse por la formación a lo largo de toda la vida o modificar las relaciones de poder. En un mundo en el que la mayoría de los docentes de Educación Infantil son mujeres, el liderazgo, una capacidad tradicionalmente vinculada al hombre, se convierte en esencial para la formación inicial (Diamond, 2014). En tercer y último lugar, la regulación y autopercepción de las propias emociones a través de la reflexión y la autoevaluación ayuda en la formación inicial a implementar, de forma efectiva, estrategias y recursos que tienen en cuenta las emociones de los niños y las niñas (Swartz y McElwain, 2012).

En cuanto a las competencias a desarrollar, existen diferentes autopercepciones por parte de los y las estudiantes. Así, en estudios realizados como el de McFarland et al. (2009), se pueden identificar estudiantes que infravaloran sus competencias, otros que son

capaces de autoevaluarse correctamente, y un último grupo que las sobreestima. Unas valoraciones que dependen de percepciones personales, pero también del resto de personas que intervienen en la formación inicial. En la tabla 9 se recogen diferentes propuestas de categorizaciones de competencias a tratar durante la formación inicial en Educación Infantil, con puntos comunes entre ellas, como el desarrollo de competencias metodológicas-pedagógicas y sociales-personales.

Tabla 9. Competencias metodológicas, pedagógicas, personales y sociales

Competencias metodológicas y pedagógicas generales
Conocimiento del currículo de la etapa de Educación Infantil
Adecuada planificación de la enseñanza
Amplia variedad metodológica
Gestión del aula
Reflexión y autoevaluación
Competencias metodológicas y pedagógicas de actuación
Creación de ambientes estimulantes de aprendizaje
Fomento de la investigación y la exploración
Fomento y gestión de las situaciones de juego
Creación de materiales digitales y tecnológicos
Competencias personales y sociales
Escuchar activamente a los niños y las niñas
Comunicarse de manera efectiva con los agentes educativos

Atender a la diversidad de ritmos de aprendizaje
Regular las propias emociones
Cercanía personal
Paciencia
Responsabilidad
Creatividad
Flexibilidad
Elaboración propia a partir de Lillvist et al. (2014); Mangwaya (2013); Mérida-Serrano et al. (2012); Park y Yang (2013); Swartz y McElwain, 2012; Yilmaz y Alici (2011).

4.4.5. El Prácticum, espacio de aprendizaje y de colaboración entre instituciones y agentes educativos

La universidad y la escuela son los dos entes fundamentales en la formación inicial en Educación Infantil. Al tratarse de dos instituciones de distinta idiosincrasia, han sido frecuentes las divergencias entre ambas, fundamentalmente por las distintas visiones, por existir diferentes intereses, tanto en una como en otra. Esto ha generado tradicionalmente la separación entre teoría y práctica (Brown y Danaher, 2008), haciéndose especialmente evidente en el Prácticum, momento en el que el alumnado universitario visita las aulas infantiles durante varios meses. En la universidad es donde el futuro profesorado de la etapa aprende prácticas docentes para ser aplicadas en la escuela, así como su comprobación, reformulación o transformación, por ello parece evidente la necesidad de que la relación entre las dos instituciones sea estrecha. Un ejemplo de esta relación es el trabajo conjunto entre las tutorías académicas (universidad) y las tutorías profesionales

(docentes en activo) en pro de ampliar y mejorar el conocimiento pedagógico del estudiante universitario (Hudson y Hudson, 2011; Urban et al., 2012). Sin embargo, y de manera generalizada, se ha dado esa separación entre ambas instituciones. Los docentes de la etapa consideran, a menudo, que la universidad es el lugar para la teoría y la escuela es el sitio para ponerla en práctica. Además, suelen infravalorar sus conocimientos de la práctica educativa y de sus experiencias en el aula. Desde la universidad, en una línea similar, se considera la colaboración como una relación compleja debido a las diferentes culturas académicas, lo que puede ser un impedimento para implementar avances innovadores en la formación inicial. No obstante, el estudiantado universitario aprecia que exista colaboración, puesto que consideran que así se enriquecen sus aprendizajes y se establecen conexiones entre la teoría y la práctica (Mérida-Serrano et al., 2012).

La creación de redes de colaboración entre la escuela, la universidad y las instituciones encargadas de la formación continua, unida a enfoques y metodologías innovadoras, conlleva beneficios para los niños y las niñas -que pasan a ser los protagonistas de su aprendizaje-, produce cambios en la práctica docente y cambios en la implicación de las familias (Mérida-Serrano et al., 2015). Las relaciones con las familias y la comunidad deben ocupar una parte importante de la formación inicial desde el comienzo de esta, por lo que se necesitan más oportunidades en las que el alumnado universitario pueda tener contacto con las familias. Todo ello junto a la inclusión en los programas formativos de destrezas y habilidades para fomentar la comunicación entre los agentes educativos (Castillo-Cedeño et al., 2017).

La colaboración con las familias es de gran interés cuando los beneficios de esta recaen en infantes que proceden de contextos desfavorecidos. Aquí, la relación con otros miembros de la comunidad educativa, como el equipo directivo y agentes sociales,

adquiere aún mayor relevancia (Kim, 2013). En la formación inicial, el hecho de proporcionar experiencias consensuadas entre la escuela y la universidad donde tenga cabida todo lo anterior, permite la adquisición de un conocimiento y de unas competencias para responder a la diversidad cultural adecuadamente (Zeichner, 2010). Esta respuesta es mostrada desde la universidad a través de dos enfoques, el cultural y el lingüístico. La observación de conductas ligadas a la cultura, así como la reflexión sobre tales conductas y sobre el uso que se hace del lenguaje, contribuyen de manera positiva a la construcción de relaciones en la comunidad educativa, sobre todo con las familias, basadas en valores democráticos e inclusivos (Beneke y Cheatham, 2016).

4.4.6. Prioridades y necesidades formativas en la formación inicial docente en Educación Infantil

La formación inicial docente en Educación Infantil, como se viene argumentando, presenta puntos débiles a los que es necesario prestar atención. Uno de ellos es la formación referente al trato con las familias y las respuestas a su diversidad. El escaso tiempo dedicado a ello en las diferentes materias cursadas en el Grado, pese al interés de los estudiantes en conocer cómo gestionar el aula, está entre las principales causas (Aldemir y Kurt, 2014; Rakap et al., 2016). Asimismo, se aprecian necesidades en el conocimiento de factores de riesgo para prevenir e intervenir en casos de violencia y maltrato infantil, escolar y familiar (McKee y Dillenburger, 2012), o en la desconexión que los estudiantes viven entre la escuela y la universidad, en lo referido a las metodologías y enfoques para actuar. Esto no solo ocurre en las prácticas, sino también cuando acceden a su puesto de trabajo como docentes en activo, a pesar de tener clara la importancia de usar unas u otras metodologías o determinados enfoques sobre otros.

Al llegar a la escuela, los egresados se encuentran con la imposibilidad de implementar lo aprendido, en muchas ocasiones debido a las presiones curriculares (Kim y Han, 2015). Ofrecer continuas experiencias en las que poder poner en práctica lo aprendido antes de acceder definitivamente a la escuela se conforma, de esta manera, como una prioridad formativa (Macy y Squires, 2009). Cuando se ponen en marcha, los programas formativos se han dirigido, especialmente, a la mejora de las competencias personales y profesionales y, sobre todo, según el análisis de programas formativos realizado por Hyson et al. (2009), a los siguientes temas: 1) conseguir que los estudiantes sean capaces de poner en práctica un currículo de calidad; 2) proporcionar una formación en evaluación ajustada a la infancia; 3) poner un mayor énfasis en la colaboración de las familias; y 4) conseguir mejoras formativas para atender la diversidad cultural y lingüística, así como entender y responder ante las conductas de los niños y las niñas. En cambio, los apoyos individualizados y el uso de investigaciones para mejorar la práctica docente son dos asuntos considerados como de baja prioridad en los programas formativos.

En cuanto a las necesidades formativas de los programas de formación inicial en Educación Infantil, estas se pueden clasificar en necesidades generales, teóricas-curriculares y metodológicas. En cuanto a las necesidades generales, Hyson et al. (2009) destacan: a) aumentar el número de profesorado en la universidad; b) una mayor dedicación a repensar y modificar los programas formativos; c) introducir un reconocimiento claro de la importancia de la Educación Infantil y de la formación inicial; d) más ayudas económicas y profesionales; y e) una vinculación permanentemente actualizada de los programas formativos y el mundo en general. En cuanto a la primera necesidad mencionada, Androussou et al. (2012) señalan que el aumento del número de profesorado permitiría una mayor individualización de los procesos de enseñanza y

aprendizaje, principalmente en los períodos de prácticas, el Prácticum. Los programas formativos deben prestar mayor atención a los primeros años de la etapa ya que las experiencias, incluidas las prácticas, suelen estar, en la mayoría de los casos, focalizadas en niños y niñas a partir de 3 años (Recchia y Shin, 2010).

En lo que se refiere a las necesidades teóricas-curriculares, Castillo-Cedeño et al. (2017) señalan las siguientes:

- a) en cuanto a las teóricas: 1) una mayor adquisición de conocimientos acerca del desarrollo infantil de 0 a 6 años a través de cursos de especialización y profundización sobre neurociencia, estimulación temprana, teorías emergentes y evaluación; y 2) una mejor formación para la investigación.
- b) en cuanto a las curriculares: 1) la incorporación de cursos en la formación dirigidos a la planificación de actividades y estrategias para niños de 0 a 6 años enfocados a cualquier tipo de educación -pública o privada-, así como al conocimiento del funcionamiento de estas escuelas infantiles; 2) el incremento de la atención a las necesidades educativas especiales; 3) la inclusión de una segunda lengua extranjera en edades tempranas; 4) y la revisión e incorporación de posibles cursos optativos que puedan convertirse en asignaturas dentro de los planes universitarios, como pueden ser los relativos a educación intercultural, que mayoritariamente se ofertan mediante asignaturas optativas (Carrasco Macías y Coronel Llamas, 2017).

Otras necesidades teóricas-curriculares se refieren a la formación y adquisición de conocimientos y habilidades que permitan responder mediante estrategias a las situaciones de acoso en edades tempranas. Dos ejemplos son la resolución de conflictos

por parejas y los debates, que también son posibles en el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil (Psalti, 2017).

Finalmente, y en relación con las necesidades metodológicas se citan: 1) la posibilidad de asistir a espacios de 0 a 6 años donde poner en práctica lo aprendido; 2) una mejor formación en estrategias didácticas específicas para niños y niñas de 0 a 6 años, con especial atención a las necesidades individuales; y 3) un mejor conocimiento de metodologías a aplicar según el contexto: espacios, contenidos, ambientación e interacciones (Castillo-Cedeño et al., 2017).

4.5. Algunas ideas de interés para la formación inicial docente en Educación Infantil

En este epígrafe se recogen diferentes acciones de interés, directamente derivadas de la revisión sistemática de literatura realizada, que se pueden aplicar en la formación inicial docente. Se muestran en dos apartados diferentes. El primero hace referencia a aspectos generales de diversa índole en los planes y programas formativos de los Grados de Educación Infantil, mientras que el segundo se dirige a metodologías, enfoques y contenidos concretos. Ambos se presentan con la intención de contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje universitarios.

En cuanto a las acciones de carácter general que puedan contribuir a alcanzar de la excelencia docente en Educación Infantil destacamos:

- La revisión del sistema de acceso a los estudios de Grado en Educación, en general y de Educación Infantil, en particular. Los estudiantes universitarios de los grados en Educación Infantil consideran que su papel en la formación de los niños y las niñas es clave. Este es, en buena parte, uno de los motivos que manifiestan cuando

deciden realizar una carrera universitaria relacionada con el ámbito educativo. Por tanto, sería idóneo poder seleccionar a los futuros estudiantes con pruebas de acceso oportunas. A esto sería preciso sumar una evaluación continua que permitiera conocer que durante la formación inicial se están formando docentes excelentes. Una combinación de ambos factores podría ser una mejor garantía que las tradicionales notas de corte de los exámenes de acceso (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2015; Wright, 2015).

- En la formación inicial docente influyen diversos aspectos de la personalidad y, por ello, es importante tener presentes las expectativas de los estudiantes, sobre todo antes de ir al Prácticum. Pero, principalmente, sería de interés conocer su pasado emocional y relacional, ya que se vincula a conocimientos, actitudes y habilidades que se muestran y utilizan con los niños y las niñas. La universidad no puede eliminar este bagaje, pero sí evidenciar y hacer explícita su influencia en la práctica docente: a) con una evaluación psicosocial y afectiva; b) con la adaptación individualizada de la enseñanza y el aprendizaje a los estudiantes; y c) con el apoyo para fortalecer la confianza personal y la reflexión (Smidt, 2015; Smidt et al., 2015; Vallotton et al., 2016).
- La inclusión de un mayor número de situaciones reales de la escuela y de las aulas, así como el análisis de prácticas docentes, se presentan como acciones de mejora en los planes y programas de la formación inicial. Este análisis debe contar con una supervisión que ayude a implementar y evaluar las estrategias que los estudiantes aprenden, lo que contribuye a conectar los conocimientos con las prácticas docentes en la enseñanza de ámbitos curriculares concretos (Aldemir y Kurt, 2014; Goldrine et al., 2015; Rakap et al., 2016). Para ello, el año final de

estudios universitarios se puede convertir en un año de inducción en la práctica, con un aprendizaje compartido y voluntario entre la universidad y la escuela. Ese año de inducción daría comienzo antes del inicio del curso escolar de los niños y duraría todo el año académico (Hudson et al., 2015).

- Es de interés enfocar los planes y programas a la profesión docente futura de los estudiantes, más que meramente al aprendizaje de contenidos. De este modo, resulta preciso proveer más oportunidades para interactuar con la comunidad educativa y fomentar su participación en la vida escolar; revisar los programas para eliminar asignaturas y contenidos excesivamente repetitivos, así como incluir cursos optativos con asignaturas propias; incorporar la estimulación temprana, actividades que trabajen la creatividad, el desarrollo socioemocional, la explicitación de las habilidades docentes y la gestión del tiempo; y otorgar una mayor cabida a prácticas en escuelas de 0 a 3 años (Atay-Turhan et al., 2009; Castillo-Cedeño et al., 2017; Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2015; Lee y Kemple, 2014).
- Es recomendable la inclusión de habilidades de investigación, acción y reflexión sobre la práctica docente con el fin de reconstruir y reformular un cuerpo de conocimientos profesionales sobre el aprendizaje en la infancia. Todo ello a partir de las creencias y de los principios personales sobre la docencia excelente y de la crítica hacia los discursos políticos, educativos y culturales dominantes (Atay-Turhan et al., 2009; Castillo-Cedeño et al., 2017; Rose y Rogers, 2012; Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña, 2011).
- Resulta interesante, por último, facilitar la transición del docente entre las diferentes edades y niveles, sin dificultades burocráticas, a través de cursos,

complementos y del establecimiento de puentes con los primeros años de la Educación Primaria, tal y como ocurre en los países escandinavos. Pero también conectando la formación inicial con el aprendizaje permanente (Huu Nghia y Tai, 2017; Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña, 2011).

En cuanto a las metodologías, enfoques y contenidos:

- La autoevaluación docente, la reflexión crítica, el análisis y la resolución de problemas, el desarrollo de habilidades de liderazgo y de proyectos reales, la incorporación de las voces diversas y la comprensión de la influencia que tienen los roles culturales, tanto en la actividad docente como en las familias, deben desarrollarse desde la formación inicial (Diamond, 2014; Maude et al., 2010). Para esto último puede ser interesante el uso de las autobiografías, las biografías y la comparación cultural. Tal es el caso del modelo ABC (He y Cooper, 2009), donde, a partir de las historias personales, se lleva a cabo una comparación con la vida de otras personas, visibilizando las diferencias culturales, con el fin de modificar los estereotipos sobre las familias de los niños y las niñas (Beneke y Cheatham, 2016).
- Otras actividades que se pueden realizar en la formación inicial, en referencia al análisis, la reflexión o la autoevaluación docente, son: debates en pequeños grupos y resúmenes sobre observaciones hechas en las escuelas; evaluaciones sobre simulaciones realizadas en clase; evaluaciones pre y post sobre conocimientos, enfoques y actitudes en el tratamiento de problemas conductuales y necesidades de cuidados en los niños y las niñas; evaluaciones del nivel de confianza personal en el trabajo en equipo; análisis y reflexión compartido de creencias; y análisis y

reflexión crítica sobre problemas que hayan ocurrido para ser presentados como historias audiovisuales (DeVore et al., 2015).

- La importancia del juego infantil debe hacerse patente desde la formación infantil. Por un lado, los grupos de juego, donde se incluye también a las familias, ayudan a los estudiantes a construir un sentimiento comunitario y de vinculación entre la escuela y la familia. Un sentimiento que choca con las relaciones de poder, ya que la presencia de las familias en los grupos puede provocar un desplazamiento del estudiante a un segundo plano (McFarland et al., 2012). Por otro lado, para potenciar el uso del juego en Educación Infantil, los planes y programas universitarios deben proporcionar asignaturas y momentos en los que, a través de diferentes soportes, se logre una mejora en la percepción de la importancia que tiene el juego infantil y de sus beneficios. Esta mejora parte de la enseñanza del juego a través del juego en la universidad, no solamente de la implementación y observación de estrategias con los niños y las niñas (Jung y Jin, 2014; Jung et al., 2016).
- El tratamiento de las necesidades educativas diversas debe tener una mayor profundidad y adaptar sus contenidos a los primeros años de vida. También es de interés que los estudiantes universitarios puedan vivir situaciones reales que hayan sido satisfactorias, puesto que aumentan la seguridad personal en los procesos de enseñanza y aprendizaje con alumnado que presente discapacidades, problemas de conducta o provenga de contextos diversos (Castillo-Cedeño et al., 2017; Rakap et al., 2016). Con respecto a esto último, y debido a la existencia de estereotipos y falta de información y formación acerca de las familias procedentes de contextos desfavorecidos en cualquiera de los ámbitos, los planes y programas

deben disponer de contenidos de calidad sobre diversidad y no esperar el acceso al mundo laboral docente (Kim, 2013).

- El tratamiento de las TIC en la formación inicial debe ser más funcional que informativo, con una aplicación directa a la etapa de Infantil. Esto se debe acompañar con la formación de las tutorías profesionales (Yilmaz y Alici, 2011). Algunos ejemplos de actividades y estrategias para tratar las TIC son los siguientes: el uso de portafolios digitales y blogs para la mejora de la identidad profesional, el trabajo en equipo y el intercambio abierto de contenidos (Tur y Urbina, 2014), o la creación de libros electrónicos (Park y Yang, 2013). El uso de la educación a distancia para la enseñanza universitaria se aproxima a la excelencia si es el alumnado el que construye el aprendizaje y cuestiona sus creencias, y si la evaluación se enfoca en cómo se aprende y no solamente qué se aprende (Green et al., 2013).

4.6. Conclusiones

Se ha visto cómo la formación inicial de docentes de Educación Infantil se configura como un objeto de estudio de amplia difusión internacional. La importancia otorgada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, tanto en las universidades como en las escuelas, ha ocupado diversos ámbitos como las metodologías o enfoques utilizados, las relaciones interpersonales de las personas implicadas, el desarrollo competencial y profesional, el tratamiento de contenidos concretos en los planes de formación, las relaciones entre teoría y práctica o la vinculación entre la universidad y las escuelas que acogen a estudiantes en prácticas.

Se ha mostrado la importancia que en la actualidad se les otorga a las capacidades investigadoras y reflexivas docentes en la formación inicial. Unas capacidades que son fundamentales para un mejor desarrollo infantil y una educación de excelencia para los niños y las niñas de la etapa (McCain et al., 2007; McFarland et al., 2009; Mérida-Serrano et al., 2012; OCDE, 2006; Recchia y Beck, 2014; Schön, 1983). La investigación y la acción posibilitan la reformulación de las prácticas docentes a través del pensamiento crítico, con la construcción de un conocimiento situado, que se alimenta a la vez de la universidad y de la escuela (Brown y Danaher, 2008; Malaguzzi, 2011). La reflexión crítica permite también, entre otras cuestiones, conocer mejor y regular las emociones personales, así como implementar estrategias y recursos que ayuden emocionalmente a los niños y las niñas (Swartz y McElwain, 2012).

Desde el Proyecto CARE (Melhuish et al., 2015) se exponen varias líneas a seguir desde la universidad, como el incremento de experiencias reales en la formación inicial para el futuro profesorado de Educación Infantil (Bulunuz, 2012; Macy y Squires, 2009; Zeichner, 2010), o la mejora de los enfoques de enseñanza y aprendizaje, mediante la incorporación de metodologías innovadoras, tanto presenciales como virtuales (Chambers y Lavery, 2012; Hollingsworth y Lim, 2015; Oliveira-Formosinho, 2016; Winterbottom y Mazzocco, 2016), el mayor aprovechamiento de las TIC (Park y Yang, 2013; Yilmaz y Alici, 2011; Zhao, 2018 y 2022) o la implementación de contenidos y ámbitos que han sido escasamente tratados históricamente, como las necesidades educativas especiales, la diversidad cultural, la atención al alumnado que presenta conductas complicadas, o el trato con las familias y sus diversos contextos socioeconómicos y culturales (Aldemir y Kurt, 2014; Fox, 2007; Rakap et al., 2016). Igualmente, el bilingüismo en edades tempranas no ocupa actualmente una posición

prioritaria en la formación inicial, algo señalado por Castillo-Cedeño et al. (2017) como necesidad formativa.

En cuanto a la formación durante el Prácticum, continúa siendo evidente la separación entre teoría y práctica, entre la universidad y la escuela, lo que dificulta el establecimiento de sinergias entre ambas instituciones y, por tanto, que los estudiantes universitarios se encuentren con una realidad que no les permite aplicar y experimentar lo aprendido previamente (Agarwal et al., 2010; Aldemir y Kurt, 2014; Kim y Han, 2015; Mérida-Serrano et al., 2012; Puig y Recchia, 2012; Recchia y Beck, 2014). La relación entre los tutores profesionales y los estudiantes universitarios durante las prácticas se conforma como una de las causas de dicho distanciamiento, una relación a su vez influenciada por el complejo sistema burocrático y de presiones curriculares de etapas educativas posteriores. Sobre todo, por parte de las tutorías profesionales, que no pueden dedicar el suficiente tiempo al estudiantado universitario -ya escaso de por sí, como indican Androussou et al. (2012)- ni pueden formarse en funciones de mentoría o supervisión, dejando la participación del estudiante en prácticas como una simple cuestión de aplicación técnica, no reflexiva y no transformadora (Rose y Rogers, 2012; Tardif, 2004; Tejada et al., 2017; Veiga-Simão et al., 2008).

La mejora de la Educación Infantil tiene en uno de sus pilares fundamentales la mejora de la formación inicial. Para ello, es necesario promover cambios en los planes y programas formativos universitarios, como parte de un complejo sistema cultural, económico y social, que debería tener su última expresión en la inclusión de módulos, asignaturas, contenidos y metodologías innovadoras vinculadas al mundo real, esto es, al alumnado de 0 a 6 años, sus familias y sus peculiaridades, y al mercado laboral. En definitiva, se trata de forjar identidades docentes de excelencia basadas en la adquisición,

y continuo desarrollo, de un conjunto multidimensional de competencias personales y profesionales docentes. Para ello, es necesario identificar las necesidades y las prioridades de los planes y programas formativos, así como una adecuada colaboración entre las instituciones ocupadas de la formación docente. Para finalizar, es importante que esta mejora se circunscriba también al momento más importante: el Prácticum. La calidad y la excelencia deben llegar a las relaciones entre la universidad y la escuela, entre las tutorías profesionales y académicas y el alumnado universitario, y entre la teoría y la práctica. También debe aproximarse a los contenidos tratados durante las prácticas, con la incorporación efectiva de las actitudes de acción, investigadoras y reflexivas, con la selección de escuelas y tutorías profesionales acreditadas como garantes de una formación de calidad y excelencia, y con la expansión temporal del periodo de prácticas, no solo en cuanto a duración sino también en lo que respecta a la atención del primer periodo (0-3 años) de la infancia.

4.7. Referencias

Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C., y Sonu, D. (2010). From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247.

<https://doi.org/10.1177/0022487109354521>

Akerson, V. L., Buzzelli, C. A., y Donnelly, L. A. (2010). On the nature of teaching nature of science: Preservice early childhood teachers' Instruction in preschool and elementary settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 213-233.

<https://doi.org/10.1002/tea.20323>

- Aldemir, J. y Kurt, G. (2014). A program review: Turkish early childhood education preservice teachers' perceptions about teacher and teaching. *SAGE Open*, 4(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244014548847>
- Ancheta-Arrabal, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.
- Androussou, A., Kortessi-Dafermou, H., y Tsafos, V. (2012). Educating teachers: Observation of a classroom's framework as part of the student teachers' education. *International Journal of Learning*, 18(8), 191-212. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i08/47699>
- American National Standards Institute (ANSI) (1979). *American national standard for writing abstracts*. Disponible en <https://www.ansi.org>
- Atay-Turhan, T., Koc, Y., Isiksal, M., y Isiksal, H. (2009). The new Turkish early childhood teacher education curriculum: A brief outlook. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 345-356. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9034-z>
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clark-Stewart, K. A., McCartney, K., y Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Early Childhood Research Quarterly*, 78(2), 681-701. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>
- Beneke, M. R. y Cheatham, G. A. (2016). Inclusive, Democratic Family–Professional Partnerships: (Re)Conceptualizing Culture and Language in Teacher Preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 234-244. <https://doi.org/10.1177/0271121415581611>

- Bradley, S., Kirby, E., y Madriaga, M. (2015). What students value as inspirational and transformative teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.880363>
- Brown, C. P. (2009). Helping preservice teachers learn to teach for understanding in this era of high-stakes early education reform. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 423-430. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0303-6>
- Brown, A. y Danaher, P. (2008). Towards collaborative professional learning in the first year early childhood teacher education practicum: Issues in negotiating the multiple interests of stakeholder feedback. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/13598660801958879>
- Bulunuz, M. (2012). Motivational qualities of hands-on science activities for Turkish preservice kindergarten teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 8(2), 73-82. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2012.821a>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Cámara-Estrella, A., Díaz-Pareja, E. M., y Ortega-Tudela, J. M. (2015). Desarrollo de competencias de aprendizaje en alumnos universitarios. *Redu-Revista De Docencia Universitaria*, 13(2), 233-248.
- Campo, M., Segovia, R., Martínez, P., Rendón, H. y Calderón, G. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Carrasco Macías, M. J. y Coronel Llamas, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 20(1), 75-98. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17492>

Castillo-Cedeño, R., Ramírez-Abrahams, P., y Ruiz-Guevara, L. S. (2017). Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 161-181. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.9>

Chambers, D. J. y Lavery, S. (2012). Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2>

Çil, E. (2014). Teaching nature of science to pre-service early childhood teachers through an explicit reflective approach. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 15(1), 1-21.

Conner, J. O. (2010). Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1170-1177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.001>

Dahlberg, G. (2016). An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 124-133. <https://doi.org/10.1177/1463949115627910>

- Dahlberg, G. y Moss, P. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *Cesifo Dice Report*, 6(2), 21-26. <https://www.cesifo-group.de/DocDL/dicereport208-forum4.pdf>
- Davies, S. y Trinidad, S. (2013). Australian Early Childhood Educators: From Government Policy to University Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 73-79. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758539>
- Davis, D. R. y Bergen, D. (2014). Relationships among play behaviors reported by college students and their responses to moral issues: A pilot study. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 484-498. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944721>
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., y Che, J. (2013). The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338-355. <https://doi.org/10.1177/0022487113488945>
- DeVore, S., Fox, R., Heimer, L., y Winchell, B. (2015). Meeting in the circle: examining identity, attitudes, and pedagogy in the context of an early childhood teacher education program in the United States. *Early Years*, 35(4), 394-410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1103704>
- Diamond, A. (2014). Preservice early childhood educators' leadership development through reflective engagement with experiential service learning and leadership literature. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 12-20. Recuperado de: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/wp-content/uploads/2017/04/AJEC-Vol39-No4-2014.pdf>

- Early, D. M. y Winton, P. J. (2001). Preparing the workforce: Early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 285-306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00106-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00106-5)
- Escámez-Sánchez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista española de pedagogía*, 71(254), 13-27.
- Fokkens-Bruinsma, M. y Canrinus, E. T. (2015). Motivation and degree completion in a university-based teacher education programme. *Teaching Education*, 26(4), 439-452. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1034682>
- Formosinho, J. y Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591-606. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737237>
- Fox, R. K. (2007). One of the Hidden Diversities in Schools: Families with Parents who are Lesbian or Gay. *Childhood Education*, 83(5), 277-281. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522932>
- García-Cano, M., Hinojosa-Pareja, E., Alcalde-Sánchez, I., Álvarez-Sotomayor, A., Cerrillo-Vidal, J. A., Hidalgo-Ariza, M. D., y Martínez-Carmona, M. J. (2019). Aprendizaje-Servicio: aprender desde la experiencia y la reflexión. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3), 74-87. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i3.12277>
- García-Cano Torrico, M. y Álvarez Castillo, J. L. (2022). Orientaciones sistemáticas para la institucionalización de la atención a la diversidad en la universidad. En J. L.

- Álvarez-Castillo y M. García-Cano Torrico (Coords.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 203-253). Narcea Ediciones.
- Gartrell, D. (1997). Beyond discipline to guidance. *Young Children*, 52(6), 34-42.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Goldrine, T., Estrella, S., Olfos, R., Cáceres, P., Galdames, X., Hernández, N., y Medina, V. (2015). Conocimiento para la enseñanza del número en futuras educadoras de párvulos: Efecto de un curso de didáctica de la matemática. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 93-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100006>
- Gormley, W. T., Phillips, D., y Gayer, T. (2008). The early years: Preschool programs can boost school readiness. *Science*, 320(5884), 1723-1724. <https://doi.org/10.1126/science.1156019>
- Green, N., Wolodko, B., Stewart, C., Edwards, H., Brooks, M., y Littledyke, R. (2013). Collaborative self-study of online teaching in early childhood teacher education. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 166-177. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.677747>
- He, Y. y Cooper, J. E. (2009). The ABCs for preservice teacher cultural competency development. *Teacher Education*, 20, 305-322.
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M., y Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 321-340. <https://doi.org/10.1177/1053815108320900>

- Hollingsworth, H. L., Knight-McKenna, M., y Bryan, R. (2016). Policy and advocacy concepts and processes: innovative content in early childhood teacher education. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1664-1674. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1121252>
- Hollingsworth, H. L. y Lim, C. I. (2015). Instruction Via Web-Based Modules in Early Childhood Personnel Preparation: A Mixed-Methods Study of Effectiveness and Learner Perspectives. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 77-88. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0642-9>
- Hoy, A. W. y Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2005.01.007>
- Hudson, P. y Hudson, S. (2011). Converting theory to practice: University-school collaboration on devising strategies for mentoring pedagogical knowledge. *International Journal of Learning*, 18(2), 319-329.
- Hudson, S., Hudson, P., y Adie, L. (2015). The School-Community Integrated Learning pathway: Exploring a new way to prepare and induct final-year preservice teachers. *Improving Schools*, 18(3), 221-235. <https://doi.org/10.1177/1365480215596223>
- Huu Nghia, T. L. y Tai, H. N. (2017). Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.1>
- Hyson, M., Biggar-Tomlinson, H., y Morris, C. A. S. (2009). Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations

for the Future. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), 1-17.
<http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

Jambunathan, S., Jayaraman, J. D., y Adesanya, R. (2022). Comparison of beliefs about classroom ethical practices among early childhood teachers in India and the USA: an exploratory study. *Education 3-13*, 50(2), 197-210.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1841812>

Jones, J. C., Hampshire, P. K., y McDonnell, A. P. (2020). Authentically Preparing Early Childhood Special Education Teachers to Partner with Families. *Early Childhood Education Journal*, 48(6), 767-779. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01035-7>

Jung, E. y Jin, B. (2015). College Coursework on Children's Play and Future Early Childhood Educators' Intended Practices: The Mediating Influence of Perceptions of Play. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 299-306.
<https://doi.org/10.1007/s10643-014-0658-1>

Jung, E., Zhang, Y., y Zhang, Y. (2017). Future professionals' perceptions of play and intended practices: the moderating role of efficacy beliefs. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1335-1348.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1169178>

Kemal Tekin, A. (2015). Autonomous motivation of Omani early childhood pre-service teachers for teaching. *Early Child Development and Care*, 186, 1096-1109.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1076401>

Kim, J. (2013). Confronting Invisibility: Early Childhood Pre-service Teachers' Beliefs Toward Homeless Children. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 161-169.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0529-6>

- Kim, H. K. y Han, H. S. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: a comparison of preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 476-496. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087152>
- Kintner-Duffy, V. L., Scott-Little, C., y Smith, N. (2022). "I'm gonna teach them all the same way": teachers' beliefs about, experiences of, and classroom practices with children of color. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 127-147. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1902433>
- Koç, K. (2012). Using a Dilemma Case in Early Childhood Teacher Education: Does it Promote Theory and Practice Connection? *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 3153-3163.
- Lee, I. R. y Kemple, K. (2014). Preservice Teachers' Personality Traits and Engagement in Creative Activities as Predictors of Their Support for Children's Creativity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 82-94. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873668>
- Leseman, P. P. M. y Slot, P. L. (2014). Breaking the cycle of poverty: Challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 314-326. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912894>
- 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.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014>

Lopes-Menino, H. A. y Blázquez-Entonado, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 23-43.

Macy, M. y Squires, J. (2009). L'arte D'arrangiarsi: Evaluation of an Innovative Practice in a Preservice Practicum. *Journal of Early Intervention*, 31(4), 308-325.
<https://doi.org/10.1177/1053815109352585>

Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia* (3.^a Ed.). Barcelona: Octaedro.

Maldonado-Ruiz, G. y Soto Gómez, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 191-212. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17040>

Mangwaya, E. (2013). Knowledge, skills and abilities for early childhood preservice student teachers: A focus group approach. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 719-723. <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n14p719>

Maude, S. P., Catlett, C., Moore, S., Sánchez, S. Y., Thorp, E. K., y Corso, R. (2010). Infusing Diversity Constructs in Preservice Teacher Preparation. *Infants & Young Children*, 23(2), 103-121. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d3cabf>

- McCain, M. N., Mustard, J. F., y Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting Science into Action*. Toronto: Council for Early Child Development.
http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/early_years_study_2.pdf
- McFarland, L., Lord, A., Smith, M., y Downey, B. (2012). The Role of Community-Based Playgroups in Building Relationships between Pre-Service Teachers, Families and the Community. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 34-41.
- McFarland, L., Saunders, R., y Allen, S. (2009). Reflective practice and self-evaluation in learning positive guidance: Experiences of early childhood practicum students. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 505-511.
<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0315-2>
- McKee, B. E. y Dillenburger, K. (2012). Effectiveness of child protection training for pre-service early childhood educators. *International Journal of Educational Research*, 53, 348-359. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.008>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, A., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., y Leseman, P. (2015). CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC) D4.1: A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., y Olivares-García, M. A. (2015). RIECU: The early childhood education-centre for teachers-university Network. Analysis

of children's learning achievements through the project approach. *Psychology Society & Education*, 7(1), 9-22.

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., y Olivares-García, M. A. (2012). RIECU: una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 447-465.

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., y Olivares-García, M. A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 184-199.

Mir-Pozo, M. L. y Ferrer-Ribot, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>

Moles, J. y Wishart, L. (2016). Reading the Map: Locating and Navigating the Academic Skills Development of Pre-Service Teachers. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(3), 1-15.

OECD (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>

OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. OECD. <http://www.oecd.org/education/school/37519079.pdf>

- O'Connor, A. y Diggins, C. (2002). *On reflection: Reflective practice for early childhood educators*. Lower Hutt, New Zealand: Open Mind Publishing.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). Formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. In V. Cancian, S. Gallina, y N. Weschenfelder (Eds.), *Formação e políticas para educação infantil: crianças, infâncias e docências na educação infantil* (pp. 87–111). Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Park, Y. J. y Yang, Y. (2013). Pre-service teachers' perception of and technology competency at creating and using E-picture books. *International Education Studies*, 6(4), 124-133. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n4p124>
- Park, S., Wee, S-J., y Yang, S. (2014). Are we experts? Perspectives of Korean teachers on their careers in infant and toddler care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 56-65. <https://doi.org/10.1177/183693911403900108>
- Pascal, C. y Bertram, T. (2018). Effective early learning: a praxeological and participatory approach to evaluating and improving quality in early childhood education. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade* 27(51), 105-120. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p105-120>
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57.
- Pérez Gómez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.

- Pérez Gómez, A. I., Soto, E., y Serván, M. J. (2010). Participatory Action Research and the reconstruction of teachers' practical thinking. Lesson Studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18(1), 73-87. <https://doi.org/10.1080/09650790903484533>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2005). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell.
- Psalti, A. (2017). Greek In-Service and Preservice Teachers' Views About Bullying in Early Childhood Settings. *Journal of School Violence*, 16(4), 386-398. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1159573>
- Puig, V. I. y Recchia, S. L. (2012). Urban Advocates for Young Children with Special Needs: First-Year Early Childhood Teachers Enacting Social Justice. *The New Educator*, 8(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2012.697018>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., y Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Recchia, S. L. y Beck, L. M. (2014). Reflective Practice as «Enrichment»: How New Early Childhood Teachers Enact Preservice Values in Their Classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 203-225. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.936074>
- Recchia, S. L. y Shin, M. (2010). «Baby teachers»: How pre-service early childhood students transform their conceptions of teaching and learning through an infant

practicum. *Early Years*, 30(2), 135-145.

<https://doi.org/10.1080/09575141003648357>

Rentzou, K. (2017). Using rating scales to evaluate quality early childhood education and care: reliability issues. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 667-681. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356599>

Ribaeus, K., Enochsson, A. B., y Löfdahl Hultman, A. (2022). Student teachers' professional development: early practice and horizontal networks as ways to bridge the theory-practice gap. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 2-16. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1797956>

Rose, J. y Rogers, S. (2012). Principles under pressure: Student teachers' perspectives on final teaching practice in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 43-58. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.664472>

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education, *41(4)*, 385-403. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080419>

Smidt, W., Kammermeyer, G., y Roux, S. (2015). Relations between the Big Five personality traits of prospective early childhood pedagogues and their beliefs about the education of preschool children: Evidence from a German study. *Learning and Individual Differences*, 37, 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.002>

- Smith, P. (2002, septiembre). *Systematic Reviews in Education*. Paper presented at the BERA Annual Conference 2002, University of Exeter. London: British Educational Research Association. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002381.htm>
- Soto, E., Serván, M. J., Peña, N., y Pérez Gómez, A. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 38-57. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Soto, E., Serván, M. J., Pérez Gómez, A. I., y Peña, N. (2015). Lesson Study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Inc.
- Swartz, R. A. y McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9, 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tur, G. y Urbina, S. (2014). Blogs as Eportfolio Platforms in Teacher Education: Affordances and Limitations Derived from Student Teachers' Perceptions and Performance on their Eportfolios. *Digital Education Review*, 26, 1-23.
- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A., y Peeters, J. (2012). Towards competent systems in Early Childhood Education and Care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526. <https://doi.org/10.2307/23357031>
- Vallotton, C. D., Torquati, J., Ispa, J., Chazan-Cohen, R., Henk, J., Fusaro, M., ... Brophy-Herb, H. (2016). Attachment Predicts College Students' Knowledge, Attitudes, and Skills for Working With Infants, Toddlers, and Families. *Early Education and Development*, 27(2), 275-302. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1087778>
- Veiga-Simão, A. M., Flores, M. A., Fernandes, S., y Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sífiro. Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88.
- Wang, H.-H. y Huang, C.-C. (2016). Those who can, teach: the academic quality of preservice students in teacher education programmes in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(1), 66-79. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.987722>

- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S. C., Madigan, A. L., Manfra, L., y Bleiker, C. (2008). School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 314-329.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.003>
- Winterbottom, C. y Mazzocco, P. J. (2016). Reconstructing teacher education: a praxeological approach to pre-service teacher education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 495-507.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.975940>
- Wright, V. (2015). Is ATAR useful for predicting the success of Australian students in initial teacher education? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 1-15.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.1>
- Yilmaz, N. y Alici, S. (2011). Investigating pre-service early childhood teachers' attitudes towards the computer based education in science activities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 161-167.
- Zabalza-Beraza, M. A. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2013). A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 47-70.
- Zabalza-Beraza, M. A. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2011). *Nuevos parámetros para la formación de educadores*. Comunicación presentada en II Congreso Internacional y XI Congreso Nacional, Universidad de Luján. Buenos Aires: REDUEI.
<http://reduci.com/wp-content/uploads/2012/10/CONGRESO-2011.pdf>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Zhao, Y. (2022). New Context, New Teachers, and New Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 30(2), 127-133. <https://www.learntechlib.org/primary/p/221169/>

Zhao, Y. (2018). The changing context of teaching and implications for teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449896>

CAPÍTULO 5

Estudio empírico 2. Construcción de la identidad docente por competencias en el Prácticum de Educación Infantil⁴

5.1. Marco teórico

5.1.1. La identidad docente y su construcción en la formación inicial

La construcción de la identidad profesional docente ha sido estudiada y descrita en diversas investigaciones (Canrinus et al., 2012; García et al., 2013; Sancho et al., 2014). Una de las principales conclusiones derivadas de estos estudios es que no existe una única identidad docente, sino que existen multitud de estas. Igualmente, se ha demostrado que su desarrollo también es diverso y que su adquisición, debido a la complejidad de dimensiones que la conforman, comienza durante el periodo universitario (a veces incluso antes, ya que depende de la estructura del sistema educativo, como es el caso de los ciclos de formación profesional) y se extiende a lo largo de la vida. De esta manera, la identidad docente está modulada por las trayectorias formativas vividas, tanto en el ámbito formal como no formal, por las diversas experiencias vitales de la persona, y también por las interacciones con los demás (otros docentes, familias, instituciones, etc.) (Day et al., 2006).

⁴ El presente capítulo contiene parte de la publicación González-Alfaya, M. E., Muñoz-Moya, M., Cruz-Pérez, A., y Olivares-García, M. A. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 25(3), 30-41.

La implantación del EEES hace más de una década, quiso poner en el centro de la enseñanza y el aprendizaje universitarios al alumnado de los Grados. Esta reforma planteó la necesidad de acometer dos líneas de actuación en la construcción de la identidad docente de los futuros maestros y las futuras maestras de Educación Infantil y de Educación Primaria. La primera de ellas consistió en dejar atrás modelos tradicionales de roles y actuaciones docentes que estaban sustentados en teorías conductuales (véase Pavlov, 1927; Guthrie y Powers, 1950; Skinner, 1953; Thorndike, 1931; Watson, 1930). La segunda, y quizás más importante, la aparición de un creciente interés por el conocimiento profesional y el aprendizaje competencial (Lazarić et al., 2019). Las competencias, como se definen en el Proyecto DeSeCo (2005), a partir de los trabajos sobre conceptualización y selección de las mismas realizados por Rychen y Salganik (2001, 2003), son “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 3). Es decir, las competencias clave contribuyen a:

- La consecución de resultados positivos, tanto a nivel individual como a nivel de sociedad.
- Hacer frente a las demandas que surjan en cada contexto y en cada momento.
- Poner en marcha el uso de diferentes herramientas, el trabajo en grupos heterogéneos y el fomento del aprendizaje autónomo.

El desarrollo de las competencias clave en la formación inicial docente requiere, no solo de cambios y modificaciones de índole técnica o institucional, sino que además hace falta dar prioridad a la investigación, tener en cuenta y trabajar la atención a la diversidad, repensar la relación teoría-práctica, introducir nuevos referentes teóricos, otorgar un papel

de mayor presencialidad en los planes de estudio a la práctica docente en escuelas de calidad y con profesionales reconocidos (Imbernón y Colén, 2015; Rychen y Salganik, 2003; Schön, 1992).

5.2.1. El Prácticum como contexto de socialización profesional en escenarios reales durante la formación inicial docente

El Prácticum es una parte clave en la formación inicial, ya que supone experimentar las primeras vivencias en la actividad laboral docente, así como el primer acercamiento al desarrollo de las competencias profesionales (Tejada-Fernández et al., 2017). Tiene como objetivo general involucrar al estudiante en la reflexión, la resolución de problemas o la investigación (Androussou et al., 2012). Durante el Prácticum se deben desarrollar diferentes competencias como las recogidas por Mendoza y Covarrubias (2016). Estos autores proponen un instrumento para registrar las percepciones de los estudiantes en el Prácticum, relativas a cuestiones metodológicas, como las habilidades docentes en el proceso de aprendizaje; cuestiones técnicas, como el conocimiento del contexto escolar y la planificación y evaluación; cuestiones participativas y sociales, como las interacciones a nivel de escuela y contexto escolar; cuestiones personales, como considerar las prácticas como un momento necesario en la formación; cuestiones reflexivas, como el análisis de la práctica docente; y cuestiones de implicación y compromiso social con el centro de prácticas para ayudar a su mejora.

El Prácticum presenta una amplia variedad de enfoques, tanto en la universidad como en los centros escolares de prácticas. Como periodo de la formación inicial docente se puede entender de cuatro maneras (González-Sanmamed, 2001; Mérida-Serrano et al., 2012):

1. Como un lugar donde coexisten dos universos paralelos, sin conexión: la universidad, teórica y alejada de la escuela, y la escuela, con la verdadera práctica.
2. Como un lugar donde se aplica la teoría que se aprende; la práctica está supeditada a ella.
3. Como un lugar donde la teoría y la práctica se complementan, sin ánimo de provocar cambios en alguna de ellas.
4. Como un lugar donde se contrasta la teoría a través de la práctica y donde la teoría se reformula para mejorar la práctica. Se trata, en este último caso, de un modelo dialéctico.

Otro enfoque, como el propuesto por Recchia y Beck (2014), está basado en varios ejes como:

- Hacer ver y entender que existen diferentes maneras de concebir y entender el aprendizaje infantil.
- La existencia de habilidades que se pueden aplicar a casi cualquier contexto.
- El interés por fomentar la motivación en el alumnado universitario para la formación permanente y la reflexión.

Unas prácticas que estén basadas en la reflexión personal contribuyen a que los estudiantes tomen conciencia de sus acciones, de lo que es más adecuado y lo que se podría mejorar, lo que permite poder sentar las bases para la formación continua y permanente a lo largo de toda la carrera docente. La reflexión crítica aparece como uno de los factores de calidad del Prácticum. Pero no es el único componente presente en dicha calidad. El trabajo presentado por Recchia et al. (2009) añade que es de gran interés

dar respuesta individualizada a las necesidades escolares, ser capaces de combinar con eficacia clases preparadas y espontáneas, y tener en cuenta las opiniones de los niños y las niñas. En general, el Prácticum se postula como un momento singular, ya que el estudiante pasa del aula universitaria a la realidad escolar y se convierte en otro protagonista más de su dinámica.

El periodo de prácticas de los estudiantes universitarios en los centros de Educación Infantil debe proporcionar unos mínimos de calidad que permitan vivir unas experiencias reales y capaces de sumergir a los estudiantes en lo que se van a encontrar cuando accedan a la escuela (Hemmeter et al., 2008). Pero, además de esto, el Prácticum se identifica como el momento idóneo para la observación de lo que ocurre en el aula, la resolución de problemas y para comprobar la adecuación de todo lo adquirido durante la formación universitaria, es decir, las habilidades docentes necesarias para ofrecer una educación de calidad que sea capaz de atender a todo el rango de edades de esta etapa (Dayan, 2008; Mangwaya, 2013). Cuando el tiempo dedicado a las prácticas es lo suficientemente amplio, los estudiantes pueden tener contacto con todas las peculiaridades de la escuela infantil y su contexto (Balduzzi y Lazzari, 2015).

5.2.2. Competencias y habilidades docentes para desarrollar en el Prácticum de Educación Infantil

Los periodos de prácticas deben ayudar a generalizar las habilidades docentes aprendidas para su aplicación en distintos contextos, de manera coherente a las competencias individuales (Macy et al., 2009). En este sentido, es preciso identificar qué competencias y habilidades son las que deben tratarse y potenciarse durante el Prácticum, así como concretar qué tareas debe realizar el estudiante universitario (Blanco-Encomienda y Latorre-Medina, 2008). Esto es de suma importancia ya que, por ejemplo, los estudiantes

participantes en la investigación de Rouse et al. (2012) afirman tener ya adquiridas las habilidades necesarias para tratar con el alumnado de la etapa y que su paso por el Prácticum no fue de gran utilidad, al no proporcionar nuevas experiencias pedagógicas sobre el desarrollo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para mejorar la adquisición de competencias profesionales y personales en Prácticum, así como la puesta en práctica de habilidades docentes efectivas, diversas autorías señalan cuatro ideas clave:

1. La observación y aprendizaje de la infancia por parte del estudiante universitario, en lugar de convertirse en un docente que tiene que actuar, sin más, a cada momento (Recchia y Shin, 2010).
2. La reflexión crítica, para la autoevaluación de creencias y prejuicios personales sobre la infancia, y para responder correctamente a la diversidad cultural desde la reconstrucción de su concepto y de sus discursos, tanto en la escuela como la universidad (García-Cano Torrico et al., 2018). Se recomienda que esta reflexión se realice en un punto intermedio de las prácticas, ya que permite reorientar las estrategias docentes iniciales (McFarland et al., 2009; Ryan y Grieshaber, 2004).
3. La combinación de roles, para que los estudiantes universitarios puedan elegir antes de las prácticas si desean asumir responsabilidades más allá del aula en el Prácticum, y cuáles desean afrontar (Macy y Squires, 2009).
4. El desarrollo de una identidad docente, sabiendo que esta se inicia a raíz de las aspiraciones y motivaciones personales, y después del reajuste provocado por todo lo que ocurre en la escuela durante el Prácticum. Allí los estudiantes comienzan con una identidad docente estática, basada en la observación, para posteriormente

pasar a una identidad dinámica, previo permiso de los tutores profesionales para involucrarse en tareas docentes de mayor calado. Es solo a partir de este momento cuando los estudiantes universitarios tienen la opción de visualizar cuál podría ser su futuro docente (Huu Nghia y Tai, 2017).

5.2.3. Fortalecer las relaciones escuela-universidad: un reto para la mejora del Prácticum

En su investigación sobre cómo las relaciones de excelencia entre la escuela y la universidad permiten un mejor desarrollo docente, Allen et al. (2013) señalan que los estudiantes universitarios tienen un mejor aprendizaje, mejores experiencias y relaciones con la comunidad escolar cuando la vinculación entre ambas instituciones es de calidad. Para ello, debe existir una visión compartida de mejora por parte de la escuela y la universidad, con la posibilidad de poder compartir esa visión a través de diferentes soportes y formatos. Y, sobre todo, que exista un empoderamiento de todas las partes en los objetivos y en la toma de decisiones con el fin de evitar la aparición de desigualdades (Brown y Danaher, 2008). En relación con el Prácticum, los estudiantes universitarios se posicionan en el centro de esta relación interinstitucional. Las prácticas conllevan cambios en las percepciones y enfoques que poseen sobre su formación inicial docente, que se derivan de las distintas visiones que a su vez muestran la escuela (la «práctica») y la universidad (la «teoría»). Los estudiantes universitarios tienden a apoyarse de nuevo en sus creencias y actitudes primitivas al regresar del Prácticum, a dar de lado lo aprendido en la universidad y a mitificar el carácter práctico de la docencia. Es preciso, pues, crear redes de colaboración donde tengan cabida las creencias, las actitudes, las reflexiones, las investigaciones y también las teorías (Androussou et al., 2012). La universidad, por su parte, debe informar de los intereses y de las necesidades de las

escuelas de prácticas antes de los periodos de Prácticum, así como clarificar el rol de los estudiantes, sobre todo en el ciclo de 0 a 3 años. La escuela, por otro lado, debe permitir que los estudiantes puedan implementar sus metodologías, estrategias y habilidades docentes en el día a día del aula y de otros espacios de aprendizaje, ya que en las investigaciones se ha demostrado que se encuentran con numerosas barreras para ello (Aldemir y Kurt, 2014; Rouse et al., 2012).

La coordinación entre la escuela y la universidad ayuda a que el alumnado aplique y compruebe *in situ* los conocimientos teóricos que ha adquirido en la Facultad, comience a reflexionar sobre la calidad de sus actuaciones y sobre su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sea capaz de atender a la diversidad de circunstancias personales y ritmos de aprendizaje, así como tener en cuenta la importancia de crear climas de convivencia. Se trata, en definitiva, de posibilitar escenarios compartidos de investigación, innovación y reflexión (Mérida-Serrano et al., 2012).

5.2.4. Seguimiento y supervisión del Prácticum

Se considera fundamental que los estudiantes universitarios reciban feedback por parte de diferentes profesionales, como los tutores académicos (universidad), los tutores profesionales (escuela) y también los supervisores externos. En ese feedback se pueden incorporar sugerencias escritas, verbales, estrategias a desarrollar o un control de la adquisición de competencias (Macy et al., 2009). Pese a la importancia de un correcto seguimiento, Rouse et al. (2012) detectaron que los estudiantes universitarios no contaban, y así lo expresaban, con apoyo por parte de supervisores. Una de las posibles causas pudo estar en la exclusión de ciertas voces cuando se supervisaban las prácticas, por lo que se necesitaría otorgar una visión más democrática en la tutorización de los estudiantes. Incluir en la supervisión del Prácticum a maestros jubilados podría seguir un

sentido de profesionalización de la actividad que estuviese apoyado en la reflexión crítica, en las relaciones democráticas y en la construcción de nuevo conocimiento (Dayan, 2008). A esta supervisión se unirían los otros dos apoyos de importancia ya mencionados, el del profesorado universitario y el de los maestros y las maestras de las escuelas. La acción conjunta ayuda a una mejor integración entre la teoría y la práctica y entre la investigación y la práctica docente. En definitiva, permite un adecuado desarrollo de competencias clave en los estudiantes como la observación sistemática, la documentación pedagógica y la evaluación individualizada (Balduzzi y Lazzari, 2015).

5.2.5. Selección de escuelas de prácticas, tutorías y supervisión de alta calidad

Por una parte, si de gran importancia es que existan buenas relaciones entre la universidad y la escuela, así como un adecuado seguimiento del Prácticum, también lo es garantizar que las escuelas de prácticas a las que asisten los estudiantes universitarios, así como el profesorado con el que mantienen contacto, sean de una alta calidad, sean excelentes (Zabalza-Beraza, 2004). Por otra parte, Brown y Danaher (2008) remarcan la idea de seleccionar las escuelas que demuestren una mayor calidad para, de esta manera, ofrecer a los estudiantes universitarios las experiencias más enriquecedoras posibles. El objetivo es conseguir que el alumnado universitario construya su identidad docente a partir de la adquisición y desarrollo de competencias profesionales en un contexto en el que deben crear ambientes de aprendizaje estimulantes (Pérez Gómez, 2008).

Precisamente, los estudiantes suelen mostrar en ocasiones cierto descontento cuando las escuelas de prácticas no les ofrecen una alta calidad, sobre todo cuando las experiencias que viven en la escuela no están alineadas con sus expectativas (Ärlemalm-Hagsér, 2017). Es fundamental que los estudiantes universitarios conozcan y valoren que la existencia

de una alta calidad en las escuelas donde realizan sus prácticas sea un hecho que influye en el desempeño docente de los primeros años como maestros en ejercicio (Dayan, 2008). Un primer paso para poder proporcionar las mejores experiencias en las mejores escuelas podría ser el hecho de posibilitar que los estudiantes universitarios puedan asistir a varias escuelas antes del Prácticum y comprobar así si pueden atender a sus intereses o expectativas, si se adecuan a sus competencias. Esto ayudaría a facilitar además la coherencia entre los aprendizajes que se adquieren en la universidad y la realidad escolar, a través de la visión de los estudiantes universitarios (Macy et al., 2009).

Si la universidad tiene un gran protagonismo en la selección de escuelas de alta calidad, también lo tiene en la selección de los mejores docentes de la etapa, que tutorizarán a los estudiantes universitarios (Hudson y Hudson, 2011). Para afrontar esa selección con garantías, sería oportuno definir y aplicar criterios de calidad que se vean respaldados mediante acreditaciones oficiales que determinen la idoneidad del tutor profesional como referente en la formación inicial de maestros (Blanco-Encomienda y Latorre-Medina, 2008). Así, el estudiante universitario puede comprobar que el docente de calidad en la práctica educativa es el que aprende de los niños y que esa figura se encuentra alejada de procesos prefijados, estáticos e inamovibles en los que los protagonistas del aprendizaje no son los niños (Recchia y Shin, 2010).

5.2.6. Enfoques metodológicos y contenidos del Prácticum de Educación Infantil

Hay una gran variedad de enfoques metodológicos que se han aplicado tradicionalmente y se aplican en la actualidad en el desarrollo de las prácticas universitarias en las escuelas. Los que aquí se presentan pueden no aparecer exclusivamente de manera individual, sino que suelen darse de manera conjunta. Uno de ellos es el *modelo de investigación-acción*, donde lo aprendido en la universidad y las necesidades de la escuela, y del aula en

particular, confluyen y se retroalimentan mutuamente tratando todas las dimensiones sociales y personales. Esto favorece la construcción de conocimiento al situar el aprendizaje en una comunidad guiada por la práctica educativa, aunque supone una inversión de tiempo mayor y más carga de trabajo (Brown y Danaher, 2008; Pribišev Beleslin et al., 2015). Otro modelo existente es la *observación de docentes efectivos y excelentes* durante las prácticas, unos maestros que cuentan normalmente con dilatadas trayectorias ejemplares en cuanto a estilo docente y trabajo cooperativo (Macy et al., 2009).

La introducción del estudiante universitario en la práctica docente con un Prácticum basado en el *trabajo por proyectos*, sustentado en el primer modelo de investigación-acción, fomenta la documentación pedagógica, la reflexión y el análisis continuo sobre el trabajo en el aula y fuera de ella. Aunque es un enfoque que genera miedos y un choque notable en los estudiantes, puesto que se encuentra posicionado muy lejos de una enseñanza tradicional (a menudo la que está presente en la escuela), y puesto que los estudiantes universitarios encuentran un mayor acomodo personal cuando solo observan modelos efectivos, goza de buena aceptación entre los universitarios (Mérida-Serrano et al., 2017; Mérida-Serrano et al., 2012).

Los *modelos interdisciplinares* conforman otra opción para tratar el Prácticum con los estudiantes. Posibilitan una mejor conexión entre la teoría y la práctica debido a que integran todas las asignaturas del programa formativo. Las experiencias durante las prácticas también son interdisciplinares y existe una colaboración entre el profesorado universitario respaldada a todos los niveles institucionales. Sin embargo, este modelo se enfrenta a la preocupación de que la etapa de Educación Infantil se convierta en un mero paso previo que esté dirigido a las exigencias de la etapa de Educación Primaria (Heimer

y Winokur, 2015; White et al., 2016). Otro posible modelo de Prácticum está formado, a su vez, por tres submodelos ordenados de menor a mayor calidad: el modelo *correlated knowledge*, el modelo *shared knowledge* y el modelo *reconstructed knowledge* (Adler y Flihan, 1997). Este último es similar al modelo interdisciplinar, ya que no impone límites entre las asignaturas y parte de la presentación de problemas que hay que resolver (Heimer y Winokur, 2015). Por último, Macy y Squires (2009) exponen un modelo de Prácticum llamado *Boost Practicum* que está basado en el juego, a partir del cual se trabajan diferentes áreas fundamentales en la etapa de Infantil, como el desarrollo físico, el lenguaje, la afectividad y las relaciones interpersonales.

En cuanto a contenidos que deben ser tratados en las prácticas escolares universitarias, se señalan cuatro ideas y necesidades. Primeramente, existen carencias de contenidos relativos a la diversidad sexual y a su tratamiento en relación con las familias. Pese a que existe una actitud positiva, se dan ciertas tensiones y reticencias cuando se trabaja con familias diversas en cuanto a sexo-género, carencias que tienen su origen en los contenidos previos a la asistencia al Prácticum y en cómo se enseñan (Averett y Hedge, 2012). También se evidencia un escaso tratamiento de contenidos relativos a Educación Artística durante las prácticas (Garvis et al., 2011). Por ejemplo, el uso de la música conlleva beneficios para los niños cuando se incluye en modelos y enfoques interdisciplinares e innovadores, mejorando la atención a la diversidad cultural y la propia formación musical en la infancia, principalmente cuando los niños presentan dificultades en el aprendizaje musical (Barry y Durham, 2017). En cuanto al clima de convivencia, la falta de consistencia y coherencia entre la formación previa y las prácticas, en relación con la inclusión de competencias y habilidades para hacer frente a los problemas de conducta, conduce a no vivir suficientes experiencias con estos niños, que en ocasiones

presentan comportamientos complicados (Hemmeter et al., 2008). Por último, la educación para el desarrollo sostenible debería ocupar un espacio importante en el Prácticum, ya que ayuda a la adquisición de competencias sociales y cívicas para transformar la sociedad, criticar y cuestionar las acciones de las culturas no sostenibles, así como la reflexión y el debate entre estudiantes universitarios y sus tutores profesionales y académicos (Ärlemalm-Hagsér, 2017).

5.2.7. Relaciones tutoría profesional-estudiantes universitarios durante el Prácticum

El aspecto más importante de esta relación se encuentra en aclarar y determinar qué identidad docente debe desarrollar el estudiante universitario durante las prácticas. A partir de ahí, se debe permitir su participación en tareas docentes como si de un maestro en ejercicio se tratase (Huu Nghia y Tai, 2017). En la etapa de Educación Infantil, la tutoría profesional se enfoca al aprovisionamiento de indicaciones sobre tareas y materiales, más que a la planificación de la enseñanza, que ocupa la mayor parte del tiempo en etapas superiores y que se vincula a un mayor estrés durante las prácticas (Geng et al., 2015). Esta ayuda proporcionada por los tutores profesionales depende, en gran medida, de la experiencia personal y profesional que han tenido a lo largo de su carrera docente. Este hecho hace que los estudiantes universitarios puedan recibir, o no, una adecuada tutorización, lo que lleva nuevamente a la necesidad de seleccionar a tutores profesionales excelentes, así como a educar y formar en tareas de tutorización a otros (Hudson y Hudson, 2011).

Existen varios factores que influyen en la tutorización de los estudiantes universitarios (Hudson, 2007; Hudson et al., 2005; Sedumedi y Mundalamo, 2014):

- Las características personales de cada persona involucrada.

- El sistema educativo y sus requerimientos.
- El conocimiento pedagógico de la tutoría profesional.
- El modelado-retroalimentación en la relación.
- El contexto geográfico y cultural de la escuela.
- Las experiencias académicas anteriores del estudiante.

Estos factores influyen en las funciones que asumen las tutorías profesionales y que se concretan, principalmente, en las siguientes (Macy y Squires, 2009; McFarland et al., 2009):

1. Mostrar a los estudiantes universitarios la necesidad de llevar a cabo prácticas docentes con base científica.
2. Ayudar a que los estudiantes universitarios reorienten sus estrategias y orientaciones docentes en el aula cuando no se adecuan al momento, a través de la reflexión y de la identificación de acciones de éxito.
3. Recoger información y autoevaluar su efectividad como formador de formadores.

La tutorización profesional se caracteriza, además, por la influencia que ejerce el tutor durante todas las prácticas, pero especialmente en la gestión de las emociones, ya que la presencia o ausencia de apoyo emocional afecta a la perpetuación o eliminación de las emociones negativas. También se caracteriza por el importante papel que tiene el *feedback*, valorado positivamente por los estudiantes, pero que debe tener una estructura organizada, estar alejado de comentarios personales y subjetivos, y estar centrado en aclaraciones sobre creencias pedagógicas personales (apoyado sobre teorías educativas y psicoevolutivas, métodos de enseñanza y aprendizaje, etc.) y en el uso de la tecnología,

más que en sugerencias metodológicas o de instrucción (materiales, actividades o planificación) (Loizou, 2011; Sedumedi y Mundalamo, 2014).

La tutorización aparece en distintas situaciones y contextos de enseñanza y aprendizaje. Cuando las emociones afloran en los niños, especialmente cuando son negativas, los estudiantes universitarios suelen requerir ayuda de sus tutores (Swartz y McElwain, 2012). En relación con esto, las ayudas pueden enfocarse a un trabajo diario basado en las interacciones con los niños que muestran problemas conductuales habituales o que tienen necesidades específicas en el desarrollo emocional (Hemmeter et al., 2008). Por último, en cuanto a las áreas educativas en las que la tutorización se ha mostrado efectiva, aparecen áreas como las Ciencias y la Educación Artística, donde mejoran tanto sus enseñanzas como la eficacia docente (Akerson et al., 2010; Garvis et al., 2011).

5.2.8. Debilidades y limitaciones del Prácticum del Grado en Educación Infantil

Son varias las debilidades y limitaciones señaladas en el Prácticum de la etapa de Educación Infantil. Una es la escasa especialización que se propone a los estudiantes universitarios para trabajar en los primeros años de la infancia (0-3 años), tanto por la carencia de experiencias prácticas y modelos docentes a seguir, como por el tratamiento genérico de los primeros 6 años de vida como un todo. Esto tiene como consecuencia una autopercepción negativa de la formación recibida con respecto a aquella que se da para el rango de edad de 3 a 6 años (Rouse et al., 2012; White et al., 2016). Otra situación que genera debilidades en el Prácticum es la falta de conexión teoría-práctica por la escasez de momentos de encuentro entre la universidad y la escuela. Los tutores profesionales reclaman que desde la universidad se proporcione información sobre las asignaturas y los contenidos que se imparten. También, en ocasiones, los estudiantes se encuentran con dificultades en cuanto a horarios para compaginar el periodo de prácticas con las clases

presenciales en aquellos lugares que tienen una formación dual, así como cuando la realización de las prácticas se decide por méritos que conllevan beneficios materiales o económicos para ciertos estudiantes (Allen et al., 2013). Las rendiciones de cuentas en la escuela infantil por las políticas y normativas educativas y sus presiones, así como las excesivas tareas burocráticas del profesorado universitario y de los tutores profesionales, también influyen negativamente en el Prácticum. Y lo hacen, especialmente, en la formación de los estudiantes universitarios antes, durante y después de las prácticas. Estos hechos provocan que existan serias dificultades para vincular lo aprendido en la universidad con la práctica escolar real, con diversos choques entre las expectativas de los estudiantes universitarios y un inadecuado apoyo de los tutores profesionales y los tutores universitarios, que además no pueden formarse en funciones de tutoría (Balduzzi y Lazzari, 2015; Rose y Rogers, 2012).

5.3. Método

5.3.1. Objetivos

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Conocer la percepción que tienen los estudiantes universitarios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba sobre la adquisición de competencias docentes profesionales durante los cursos académicos 2013/2014 a 2018/2019.
- Explorar la variación en la percepción de la adquisición de competencias docentes profesionales antes y después del periodo de prácticas.
- Analizar la percepción de la adquisición de competencias docentes profesionales antes y después del periodo de prácticas a lo largo de varios cursos académicos.

5.3.2. Hipótesis

Las hipótesis que se derivaron de los objetivos y que se contrastaron se enuncian a continuación:

- La percepción del alumnado universitario sobre la adquisición de competencias profesionales es similar a lo largo de los cursos académicos analizados.
- La percepción del alumnado universitario sobre la adquisición de competencias profesionales es superior tras regresar del periodo de Prácticum.
- La variación positiva de la percepción del alumnado universitario sobre la adquisición de competencias profesionales se mantiene a lo largo de los cursos académicos analizados.

5.3.3. Participantes

En el subestudio 1, la muestra estuvo formada por 150 estudiantes (curso 2013/2014), mientras que en el subestudio 2 la muestra N estuvo formada por 390 estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba, durante cuatro cursos académicos (2014/2015 a 2018/2019, a excepción del curso 2016/2017). En cada uno de esos cursos cumplieron el cuestionario un número similar de estudiantes, de entre 90 y 100 por curso.

Tabla 10. Participantes en el estudio pretest-postest del subestudio 2					
		Grupo A	Grupo B	Grupo C	
Curso académico	2014/2015	30	28	33	91
	2015/2016	30	39	23	92
	2017/2018	39	24	41	104
	2018/2019	35	27	41	103
	Total	134	118	138	390

Elaboración propia.

El alumnado universitario estaba matriculado en 4.º curso del Grado, en el marco de los tres grupos de la asignatura de Estrategias de intervención educativa en la etapa infantil, que se imparte con anterioridad a la asignatura de Prácticum y que permitió poder acceder al alumnado con mayor facilidad, también después del periodo de prácticas.

5.3.4. Instrumento

La recogida de datos se llevó a cabo con un cuestionario de escala tipo Likert de cinco puntos, validada en primer lugar mediante un juicio de expertos universitarios y, en segundo lugar, por un estudio piloto (Mérida-Serrano y González-Alfaya, 2009). Los diez ítems de la escala son las competencias profesionales recogidas en el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, así como en el anexo de la Orden ECI/3854/2007, referidos al Grado en Educación Infantil. El cuestionario se muestra a continuación en la tabla 11.

<i>Tabla 11. Cuestionario de competencias profesionales pretest-postest</i>					
1. Adquirir conocimientos prácticos de aula y de la gestión de la misma	1	2	3	4	5
2. Adquirir conocimiento y dominio para aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula	1	2	3	4	5
3. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia	1	2	3	4	5
4. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias	1	2	3	4	5

5. Poseer capacidad para relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro	1	2	3	4	5
6. Tener capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica	1	2	3	4	5
7. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro	1	2	3	4	5
8. Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años	1	2	3	4	5
9. Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años	1	2	3	4	5
10. Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social	1	2	3	4	5
Elaboración propia a partir de Orden ECI/3854/2007; Real Decreto 1393/2007.					

En el subestudio 1, con datos del curso académico 2013/2014, se realizó la prueba alfa de Cronbach, con un valor de .87. Para el subestudio 2, de los cursos 2014/15, 2015/2016, 2017/2018 y 2018/2019 se ha procedido a comprobar la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach y el índice de homogeneidad con las correlaciones ítem-total corregidas, tanto del pretest realizado antes de las prácticas académicas, como del postest al finalizar estas.

En el cuestionario pretest se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .84 (N válido = 389) y todas las correlaciones ítem-total corregidas tuvieron puntuaciones superiores a .43, por lo que se consideró que la fiabilidad era alta y no fue necesario eliminar ítems. Lo mismo ocurrió en el postest, que arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de .85 (N

válido = 383) y correlaciones ítem-total corregidas por encima de .32 (García-Bellido et al., 2010). Los datos se recogen en la tabla 12.

Tabla 12. Estadísticos de fiabilidad del cuestionario pretest y del postest

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
C1Pre	33.17	20.64	.52	.36	.83
C2Pre	33.13	20.48	.55	.39	.82
C3Pre	33.01	19.76	.57	.34	.82
C4Pre	33.40	19.59	.58	.37	.82
C5Pre	33.14	20.22	.47	.28	.83
C6Pre	32.96	19.86	.58	.40	.82
C7Pre	33.15	19.48	.56	.40	.82
C8Pre	33.65	18.98	.43	.23	.84
C9Pre	32.96	20.09	.63	.40	.82
C10Pre	33.20	19.49	.55	.34	.82
C1Pos	36.31	23.96	.61	.50	.83
C2Pos	36.33	23.67	.65	.51	.83
C3Pos	36.35	23.33	.62	.51	.83
C4Pos	36.59	22.85	.63	.44	.83
C5Pos	36.55	23.07	.59	.36	.83
C6Pos	36.32	23.67	.59	.39	.83
C7Pos	36.54	22.63	.59	.39	.83
C8Pos	37.17	22.51	.32	.15	.88
C9Pos	36.27	23.90	.57	.35	.83
C10Pos	36.59	22.64	.63	.43	.83

Elaboración propia.

5.3.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos

La recogida de datos se llevó a cabo cada curso académico antes y después del periodo de Prácticum, en la asignatura de *Estrategias de intervención educativa en la etapa infantil*. Para el pretest se recogieron los datos en las clases de la asignatura, mientras que el postest se llevó a cabo aprovechando el examen de la asignatura tras el periodo de prácticas. Se hizo de manera presencial en formato de papel. La identificación del pretest con su postest correspondiente se hizo mediante las últimas cifras del DNI. Solo se tuvieron en cuenta para el análisis de datos aquellos pretest que también tuvieron postest.

En el subestudio 1, se realizaron los siguientes análisis de datos:

- Un análisis descriptivo (media y desviación típica) de las diez competencias profesionales en el pretest y en el postest.
- Un análisis de prueba T de Student para muestras relacionadas, para conocer si existen diferencias entre el pretest y el postest para cada competencia (variables dependientes) en el curso académico 2013/2014.

El análisis de datos del subestudio 2 se articuló en tres fases:

- Un análisis descriptivo (media y desviación típica) de las diez competencias profesionales en el pretest y en el postest, por curso académico y por grupo de la asignatura.
- Un análisis de varianza (ANOVA de un factor) para cada competencia en el pretest y en el postest (variables dependientes), para explorar diferencias entre los cursos académicos y entre los grupos de la asignatura en cada curso académico (variable independiente). Se incluyó el estadístico F de Levene para conocer la

homogeneidad de las varianzas, así como los análisis *post hoc* de Tukey o de Games-Howell, según se asumieron varianzas iguales o diferentes.

- Un análisis de prueba T de Student para muestras relacionadas, para conocer si existen diferencias entre el pretest y el postest para cada competencia (variables dependientes), segmentando la muestra por curso académico y posteriormente con la muestra completa (variables independientes).

5.4. Resultados

5.4.1. Análisis descriptivo e inferencial del subestudio 1

En la tabla 13 aparecen las medias, los incrementos o descensos en la percepción de la adquisición de competencias profesionales, y los resultados de la prueba T de Student para muestras emparejadas durante el curso académico 2013/2014.

Tabla 13. Medias, incrementos/descensos y prueba T de Student del subestudio 1					
Competencias	M Pretest	M Postest	Incremento/ Descenso	T	Sig. (bilateral)
C1	3.73	4.28	0.55 ▲	8.26	.00
C2	3.82	4.17	0.35 ▲	4.54	.00
C3	4.02	4.32	0.30 ▲	3.65	.00
C4	3.55	3.93	0.38 ▲	3.80	.00
C5	3.80	3.99	0.19 ▲	2.24	.03
C6	3.88	4.24	0.36 ▲	4.43	.00
C7	3.71	3.98	0.27 ▲	2.97	.00
C8	3.32	3.18	-0.14 ▼	-1.15	.25
C9	3.97	4.30	0.33 ▲	4.58	.00
C10	3.62	3.95	0.33 ▲	2.96	.00

Elaboración propia.

En el pretest, la competencia 3 “Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia” fue la competencia profesional mejor percibida por el estudiantado universitario y la única por encima de 4 puntos de valoración. En el extremo contrario, la competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años” fue la competencia menos valorada, también en el postest, cuando además descendió 0.14 puntos su valoración. La competencia 3 fue de nuevo la más valorada tras el Prácticum, pero también superaron los 4 puntos la competencia 1 “Adquirir conocimientos prácticos de aula y de la gestión de la misma”, la competencia 2 “Adquirir conocimiento y dominio para aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula”, la competencia 6 “Tener capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica” y la competencia 9 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años”. La competencia 5, relativa a establecer relaciones entre la teoría y la práctica, fue la que menos incremento arrojó entre el postest y el pretest.

Todas las competencias, a excepción de la mencionada número 8 que descendió, mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el postest y el pretest según la prueba T de Student (al nivel $p < .05$).

5.4.2. Análisis descriptivo del subestudio 2

En las tablas 14, 15, 16 y 17 se recogen las medias y las desviaciones típicas para cada competencia en el pretest, de manera detallada también para cada grupo (A, B y C) de la asignatura y curso académico.

Tabla 14. *Medias y desviaciones típicas del pretest 2014/2015*

<i>n</i> = 91	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
C1Pre	3.87	.68	3.64	.56	3.67	.54
C2Pre	4.00	.59	3.75	.65	3.70	.59
C3Pre	3.97	.62	3.86	.59	3.79	.74
C4Pre	3.77	.82	3.54	.69	3.39	.66
C5Pre	3.90	.80	3.86	.80	3.58	.83
C6Pre	3.83	.65	3.89	.74	3.76	.61
C7Pre	3.63	.85	3.86	.71	3.52	.76
C8Pre	3.17	1.15	3.32	1.06	3.00	1.17
C9Pre	4.00	.59	3.93	.66	3.85	.67
C10Pre	3.73	.74	3.68	.91	3.52	.80

Elaboración propia.

Tabla 15. *Medias y desviaciones típicas del pretest 2015/2016*

<i>n</i> = 92	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
C1Pre	3.83	.53	3.49	.60	3.43	.66
C2Pre	3.90	.61	3.49	.64	3.65	.57
C3Pre	4.13	.68	3.67	1.11	3.87	.63
C4Pre	3.47	.57	3.26	.79	3.52	.73
C5Pre	3.87	.73	3.64	.58	3.74	.75
C6Pre	4.13	.57	3.85	.75	3.91	.79
C7Pre	3.73	.74	3.64	.84	3.74	.96
C8Pre	3.33	.99	3.13	1.03	3.30	.88
C9Pre	3.93	.37	3.95	.56	3.83	.58
C10Pre	3.70	.75	3.64	.81	3.74	.86

Elaboración propia.

Tabla 16. *Medias y desviaciones típicas del pretest 2017/2018*

<i>n</i> = 103	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
C1Pre	3.85	.67	3.71	.75	3.80	.61
C2Pre	3.85	.63	3.58	.58	3.88	.56
C3Pre	4.00	.73	3.67	.64	3.93	.66
C4Pre	3.46	.79	3.54	.78	3.53	.68
C5Pre	3.82	.64	3.75	.74	3.83	.68
C6Pre	4.10	.72	3.96	.62	3.90	.63
C7Pre	3.95	.72	3.50	.72	3.78	.73
C8Pre	3.31	1.01	3.08	1.02	3.38	1.06
C9Pre	3.97	.58	3.71	.75	3.93	.53
C10Pre	3.64	.67	3.71	.75	3.68	.69

Elaboración propia.

Tabla 17. *Medias y desviaciones típicas del pretest 2018/2019*

<i>n</i> = 103	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
C1Pre	3.86	.65	3.63	.69	3.51	.64
C2Pre	4.00	.59	3.48	.75	3.51	.64
C3Pre	4.00	.69	3.78	.64	3.59	.81
C4Pre	3.71	.83	3.26	.81	3.22	.85
C5Pre	3.77	.91	3.48	.75	3.46	.93
C6Pre	4.11	.68	3.89	.58	3.59	1.00
C7Pre	3.94	.68	3.81	.74	3.41	1.02
C8Pre	3.34	.97	3.41	1.08	2.93	1.13
C9Pre	4.00	.73	3.93	.73	3.73	.84
C10Pre	3.86	.81	3.74	.86	3.49	1.08

Elaboración propia.

En tres de los cuatro cursos académicos analizados, la competencia 6 “Tener capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica” y la competencia 9 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años” fueron las más percibidas por el alumnado como adquiridas antes de ir de Prácticum. La competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años” fue señalada como la menos adquirida.

Asimismo, en las tablas 18-21 aparecen las medias y las desviaciones típicas registradas para cada competencia en el postest, también para cada grupo (A, B y C) de la asignatura y por curso académico estudiado.

Tabla 18. *Medias y desviaciones típicas del postest 2014/2015*

<i>n</i> = 91	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
C1Pos	4.37	.62	4.04	.79	4.27	.72
C2Pos	4.37	.62	3.89	.74	3.97	.59
C3Pos	4.33	.55	4.04	.84	3.91	.98
C4Pos	3.80	1.00	3.75	.84	3.70	.88
C5Pos	3.97	1.00	3.75	1.14	3.70	.85
C6Pos	4.50	.63	3.89	.74	3.94	1.09
C7Pos	4.20	.76	3.68	1.12	3.79	.82
C8Pos	3.07	1.46	2.82	1.42	2.73	1.55
C9Pos	4.50	.51	4.14	.85	4.18	.64
C10Pos	3.90	.71	3.68	.91	3.61	.86

Elaboración propia.

Tabla 19. *Medias y desviaciones típicas del postest 2015/2016*

<i>n</i> = 92	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
C1Pos	4.20	.66	4.31	.52	4.04	.71
C2Pos	4.50	.51	4.31	.52	4.22	.80
C3Pos	4.30	.70	4.28	.61	4.26	.81
C4Pos	4.00	.64	3.90	.94	3.83	.78
C5Pos	4.27	.64	3.97	.62	4.00	.74
C6Pos	4.23	.68	4.36	.54	4.17	.72
C7Pos	4.00	1.11	3.77	.93	3.83	.78
C8Pos	3.13	1.55	3.46	1.34	3.48	1.24
C9Pos	4.17	.70	4.36	.54	3.87	1.01
C10Pos	4.00	.74	4.00	.76	3.91	.85

Elaboración propia.

Tabla 20. *Medias y desviaciones típicas del postest 2017/2018*

<i>n</i> = 100	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
C1Pos	4.28	.51	4.25	.85	4.30	.56
C2Pos	4.22	.59	4.00	.83	4.28	.60
C3Pos	4.28	.57	4.17	.87	4.25	.71
C4Pos	4.08	.65	3.88	.90	4.08	.66
C5Pos	4.28	.55	3.88	.68	3.98	.80
C6Pos	4.31	.71	4.29	.55	4.18	.68
C7Pos	4.17	.78	4.08	.88	4.15	.74
C8Pos	3.69	1.06	3.50	1.06	3.48	1.22
C9Pos	4.44	.61	4.29	.55	4.25	.71
C10Pos	4.00	.76	3.92	.88	4.00	.99

Elaboración propia.

Tabla 21. *Medias y desviaciones típicas del postest 2018/2019*

<i>n</i> = 100	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
C1Pos	4.33	.65	4.23	.51	4.27	.63
C2Pos	4.39	.66	4.23	.65	4.27	.59
C3Pos	4.27	.76	4.31	.62	4.10	.63
C4Pos	4.21	.74	4.04	.66	4.20	.64
C5Pos	4.24	.71	4.12	.91	4.00	.67
C6Pos	4.39	.61	4.23	.59	4.29	.64
C7Pos	4.27	.67	4.19	.63	4.02	.88
C8Pos	3.58	1.15	4.00	1.02	3.66	1.18
C9Pos	4.45	.62	4.27	.87	4.37	.58
C10Pos	4.30	.73	4.08	.80	4.10	.66

Elaboración propia.

Tras el periodo de prácticas, las competencias que el alumnado universitario señaló como más adquiridas fueron la 6 “Tener capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica” y la 9 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años”. De nuevo, la competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años” fue la marcada como menos adquirida.

Tabla 22. *Medias del pretest y postest de los cursos 2014/2015 y 2015/2016, con diferencias aumento/descenso en la adquisición percibida*

	2014/2015 (<i>n</i> = 91)			2015/2016 (<i>n</i> = 92)		
	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	<i>Diferencia</i>
C1	3.73	4.23	0.50 ▲	3.59	4.21	0.62 ▲

C2	3.81	4.08	0.27 ▲	3.66	4.35	0.68 ▲
C3	3.87	4.09	0.22 ▲	3.87	4.28	0.41 ▲
C4	3.56	3.75	0.19 ▲	3.39	3.91	0.52 ▲
C5	3.77	3.80	0.03 ▲	3.74	4.03	0.29 ▲
C6	3.82	4.11	0.29 ▲	3.96	4.27	0.32 ▲
C7	3.66	3.89	0.23 ▲	3.70	3.86	0.16 ▲
C8	3.15	2.87	-0.28 ▼	3.24	3.36	0.12 ▲
C9	3.92	4.27	0.35 ▲	3.91	4.17	0.26 ▲
C10	3.64	3.73	0.09 ▲	3.68	3.98	0.29 ▲

Elaboración propia.

Tabla 23. Medias del pretest y postest de los cursos 2017/2018 y 2018/2019, con diferencias aumento/descenso en la adquisición percibida

	2017/2018 (n = 104)			2018/2019 (n = 103)		
	Pretest	Postest	Diferencia	Pretest	Postest	Diferencia
C1	3.80	4.29	0.49 ▲	3.66	4.29	0.63 ▲
C2	3.81	4.19	0.38 ▲	3.67	4.31	0.64 ▲
C3	3.89	4.22	0.33 ▲	3.78	4.20	0.43 ▲
C4	3.51	4.03	0.52 ▲	3.40	4.17	0.77 ▲
C5	3.81	4.04	0.23 ▲	3.57	4.13	0.55 ▲
C6	3.99	4.25	0.26 ▲	3.84	4.31	0.47 ▲
C7	3.79	4.12	0.33 ▲	3.70	4.16	0.46 ▲
C8	3.28	3.54	0.26 ▲	3.19	3.72	0.52 ▲
C9	3.89	4.33	0.43 ▲	3.87	4.37	0.50 ▲
C10	3.67	3.99	0.32 ▲	3.68	4.16	0.48 ▲

Elaboración propia.

En cuanto a la variación en puntuaciones medias entre el pretest y el posttest (tablas 22 y 23), la competencia 1 “Adquirir conocimientos prácticos de aula y de la gestión de la misma”, la competencia 2 “Adquirir conocimiento y dominio para aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula” y la competencia 4 “Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias” fueron las que más aumentaron en cada curso académico. Los aumentos más pequeños se dieron en la competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años”, que incluso tuvo un descenso en el curso 2014/2015, y las competencias 3 “Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia” y 5 “Poseer capacidad para relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro”, aunque en dos cursos académicos como 2017/2018 y 2018/2019 que, en general, tuvieron incrementos superiores a los dos cursos anteriores.

A continuación, de una manera gráfica en las dos siguientes figuras (10 a 12) se puede observar la variabilidad en la percepción de la adquisición de las competencias profesionales según el curso académico. Un hecho que se produjo sobre todo en el pretest y que en el posttest no apareció. Tras el periodo de Prácticum se puede comprobar cómo la percepción de la adquisición de competencias profesionales ha ido aumentando con el paso de los cursos académicos.

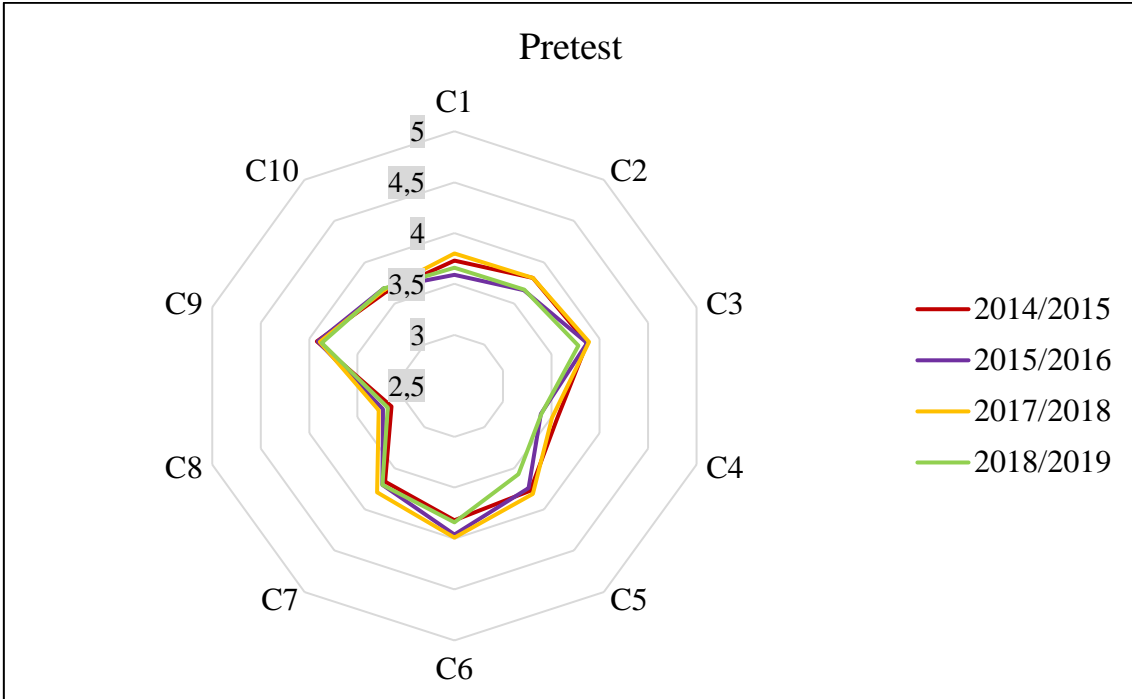


Figura 10. Grado de percepción de la adquisición de competencias profesionales antes de realizar el Prácticum. Elaboración propia.

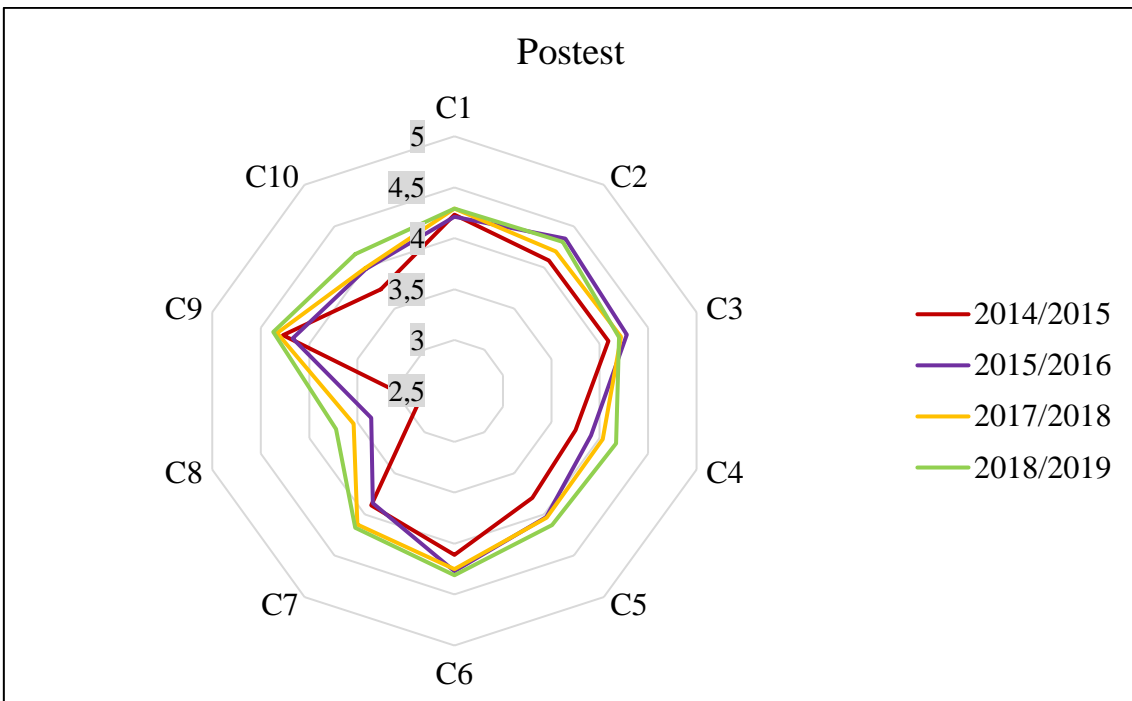


Figura 11. Grado de percepción de la adquisición de competencias profesionales después de realizar el Prácticum. Elaboración propia.

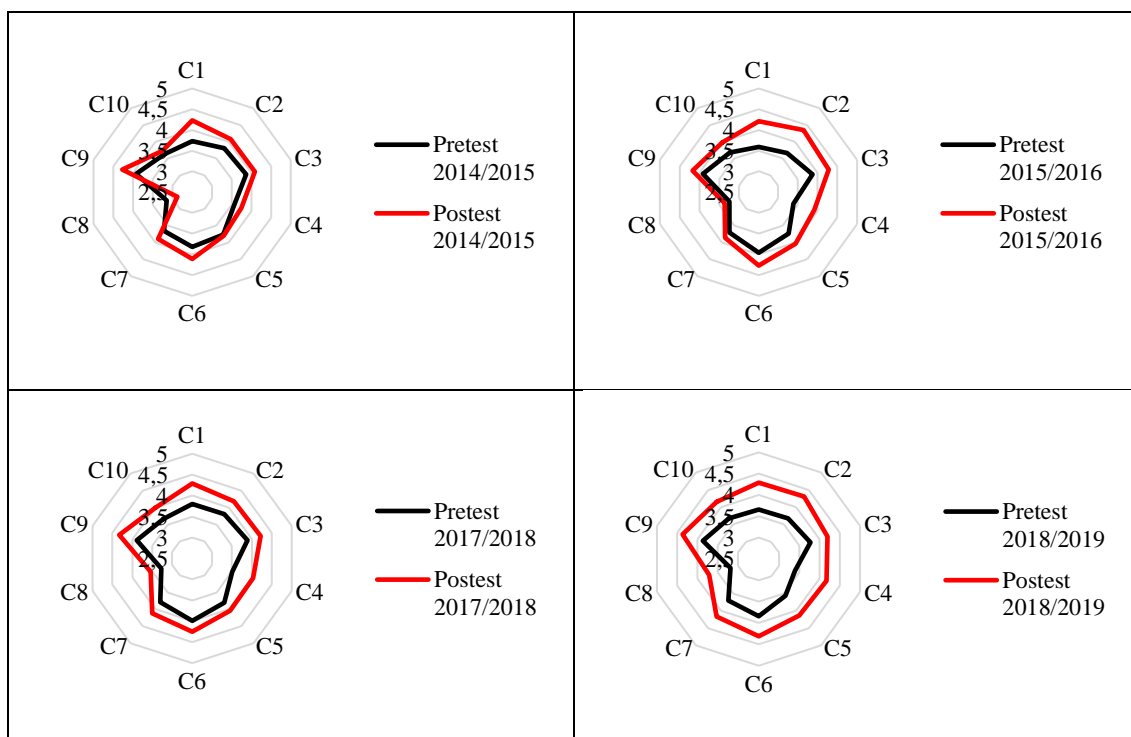


Figura 12. Grado de percepción de la adquisición de competencias profesionales antes y después de realizar el Prácticum en cada curso académico estudiado. Elaboración propia.

5.4.3. Análisis inferencial del subestudio 2

5.4.3.1. Análisis ANOVA entre cursos académicos

En la primera parte del análisis inferencial se incluyen los resultados relativos al análisis de varianza (ANOVA) para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre los cursos académicos en cada competencia del pretest y del postest.

A continuación, aparece la tabla 24 con la prueba de homogeneidad de las varianzas y el análisis ANOVA de los cuestionarios del pretest, donde se estudiaron las diferencias en las puntuaciones medias de las percepciones del alumnado entre los cuatro cursos académicos.

Tabla 24. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por curso académico

	Prueba de homogeneidad de varianza		ANOVA				
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pre	.71	.55	2.39	3	0.80	1.97	0.12
C2Pre	2.86	.04*	2.01	3	0.67	1.65	0.18
C3Pre	1.64	.18	0.82	3	0.27	0.49	0.69
C4Pre	1.40	.24	2.00	3	0.67	1.14	0.33
C5Pre	4.51	.00**	3.29	3	1.10	1.86	0.14
C6Pre	2.49	.06	1.97	3	0.66	1.27	0.28
C7Pre	.50	.69	0.90	3	0.30	0.46	0.71
C8Pre	.16	.92	0.89	3	0.30	0.27	0.85
C9Pre	3.00	.03*	0.14	3	0.05	0.11	0.95
C10Pre	2.42	.07	0.13	3	0.04	0.06	0.98

* p < .05
 ** p < .01
 Elaboración propia.

En la tabla 25 se recoge el análisis *post hoc* de Tukey para las competencias 1, 3, 4, 6, 7, 8 y 10, ya que se asumieron varianzas iguales a partir de la prueba F de Levene. Se compararon de forma múltiple las medias de los cursos académicos para cada competencia.

Tabla 25. Comparaciones múltiples entre cursos académicos para cada competencia profesional en el pretest. Análisis post hoc de Tukey

	(I) Curso académico	(J) Curso académico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95 % de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
C1Pre		2015/2016	.14	.09	.46	-.10	.38
	2014/2015	2017/2018	-.07	.09	.86	-.31	.16
		2018/2019	.07	.09	.89	-.17	.30
		2014/2015	-.14	.09	.46	-.38	.10
	2015/2016	2017/2018	-.21	.09	.10	-.45	.02
		2018/2019	-.07	.09	.85	-.31	.16
		2014/2015	.07	.09	.86	-.16	.31
	2017/2018	2015/2016	.21	.09	.10	-.02	.45
		2018/2019	.14	.09	.40	-.09	.37
		2014/2015	-.07	.09	.89	-.30	.17
	2018/2019	2015/2016	.07	.09	.85	-.16	.31
		2017/2018	-.14	.09	.40	-.37	.09
C3Pre		2015/2016	-.00	.11	1.00	-.29	.28
	2014/2015	2017/2018	-.03	.11	1.00	-.30	.25
		2018/2019	.09	.11	.83	-.19	.37
		2014/2015	.00	.11	1.00	-.28	.29
	2015/2016	2017/2018	-.03	.11	1.00	-.30	.25
		2018/2019	.09	.11	.82	-.18	.37
		2014/2015	.03	.11	1.00	-.25	.30
	2017/2018	2015/2016	.03	.11	1.00	-.25	.30
		2018/2019	.12	.10	.67	-.15	.38
		2014/2015	-.09	.11	.83	-.37	.19
	2018/2019	2015/2016	-.09	.11	.82	-.37	.18
		2017/2018	-.12	.10	.67	-.38	.15
C4Pre	2014/2015	2015/2016	.17	.11	.44	-.12	.46

	2017/2018	.05	.11	.97	-.23	.33
	2018/2019	.16	.11	.45	-.12	.45
	2014/2015	-.17	.11	.44	-.46	.12
2015/2016	2017/2018	-.12	.11	.70	-.40	.16
	2018/2019	-.01	.11	1.00	-.29	.28
	2014/2015	-.05	.11	.97	-.33	.23
2017/2018	2015/2016	.12	.11	.70	-.16	.40
	2018/2019	.11	.11	.72	-.16	.39
	2014/2015	-.16	.11	.45	-.45	.12
2018/2019	2015/2016	.01	.11	1.00	-.28	.29
	2017/2018	-.11	.11	.72	-.39	.16
	2015/2016	-.13	.11	.60	-.41	.14
2014/2015	2017/2018	-.17	.10	.37	-.43	.10
	2018/2019	-.02	.10	1.00	-.29	.25
	2014/2015	.13	.11	.60	-.14	.41
2015/2016	2017/2018	-.03	.10	.99	-.30	.23
	2018/2019	.11	.10	.70	-.15	.38
C6Pre	2014/2015	.17	.10	.37	-.10	.43
2017/2018	2015/2016	.03	.10	.99	-.23	.30
	2018/2019	.15	.10	.46	-.11	.40
	2014/2015	.02	.10	1.00	-.25	.29
2018/2019	2015/2016	-.11	.10	.70	-.38	.15
	2017/2018	-.15	.10	.46	-.40	.11
	2015/2016	-.04	.12	.99	-.35	.27
2014/2015	2017/2018	-.13	.12	.68	-.43	.17
	2018/2019	-.04	.12	.99	-.34	.26
C7Pre	2014/2015	.04	.12	.99	-.27	.35
2015/2016	2017/2018	-.09	.12	.85	-.39	.21
	2018/2019	-.00	.12	1.00	-.30	.30
2017/2018	2014/2015	.13	.12	.68	-.17	.43

	2015/2016	.09	.12	.85	-.21	.39
	2018/2019	.09	.11	.86	-.20	.38
	2014/2015	.04	.12	.99	-.26	.34
2018/2019	2015/2016	.00	.12	1.00	-.30	.30
	2017/2018	-.09	.11	.86	-.38	.20
	2015/2016	-.09	.16	.95	-.49	.32
2014/2015	2017/2018	-.13	.15	.84	-.52	.27
	2018/2019	-.04	.15	.99	-.43	.35
	2014/2015	.09	.16	.95	-.32	.49
2015/2016	2017/2018	-.04	.15	.99	-.43	.35
	2018/2019	.05	.15	.99	-.35	.44
C8Pre	2014/2015	.13	.15	.84	-.27	.52
2017/2018	2015/2016	.04	.15	.99	-.35	.43
	2018/2019	.09	.15	.93	-.29	.47
	2014/2015	.04	.15	.99	-.35	.43
2018/2019	2015/2016	-.05	.15	.99	-.44	.35
	2017/2018	-.09	.15	.93	-.47	.29
	2015/2016	-.05	.12	.98	-.36	.26
2014/2015	2017/2018	-.04	.12	.99	-.34	.27
	2018/2019	-.04	.12	.98	-.34	.26
	2014/2015	.05	.12	.98	-.26	.36
2015/2016	2017/2018	.01	.12	1.00	-.29	.31
	2018/2019	.01	.12	1.00	-.30	.31
C10Pre	2014/2015	.04	.12	.99	-.27	.34
2017/2018	2015/2016	-.01	.12	1.00	-.31	.29
	2018/2019	-.01	.11	1.00	-.30	.29
	2014/2015	.04	.12	.98	-.26	.34
2018/2019	2015/2016	-.01	.12	1.00	-.31	.30
	2017/2018	.01	.11	1.00	-.29	.30
Elaboración propia.						

En la tabla 26 se recoge el análisis *post hoc* de Games-Howell para las competencias 2, 5 y 9, al asumir que las varianzas eran diferentes a partir de la prueba F de Levene. Se compararon de forma múltiple las medias de los cuatro cursos académicos para cada competencia del pretest.

Tabla 26. Comparaciones múltiples entre cursos académicos para cada competencia profesional en el pretest. Análisis *post hoc* de Games-Howell

	(I) Curso académico	(J) Curso académico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95 % de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
C2Pre		2015/2016	.15	.09	.37	-.09	.39
	2014/2015	2017/2018	.01	.09	1.00	-.22	.23
		2018/2019	.14	.09	.42	-.10	.39
	2014/2015	2015/2016	-.15	.09	.37	-.39	.09
	2015/2016	2017/2018	-.15	.09	.37	-.38	.09
		2018/2019	-.01	.10	1.00	-.25	.24
	2014/2015	2017/2018	-.01	.09	1.00	-.23	.22
	2017/2018	2015/2016	.15	.09	.37	-.09	.38
		2018/2019	.14	.09	.43	-.10	.37
	2014/2015	2015/2016	-.14	.09	.42	-.39	.10
	2018/2019	2017/2018	.01	.10	1.00	-.24	.25
		2015/2016	-.14	.09	.43	-.37	.10
C5Pre		2015/2016	.03	.11	.99	-.26	.32
	2014/2015	2017/2018	-.04	.11	.98	-.32	.24
		2018/2019	.20	.12	.38	-.12	.51
	2014/2015	2015/2016	-.03	.11	.99	-.32	.26
	2015/2016	2017/2018	-.07	.10	.89	-.32	.18
		2018/2019	.17	.11	.45	-.12	.46
	2017/2018	2014/2015	.04	.11	.98	-.24	.32

	2015/2016	.07	.10	.89	-.18	.32
	2018/2019	.24	.11	.14	-.05	.52
	2014/2015	-.20	.12	.38	-.51	.12
2018/2019	2015/2016	-.17	.11	.45	-.46	.12
	2017/2018	-.24	.11	.14	-.52	.05
	2015/2016	.01	.09	1.00	-.21	.23
2014/2015	2017/2018	.03	.09	.99	-.20	.26
	2018/2019	.05	.10	.96	-.21	.31
	2014/2015	-.01	.09	1.00	-.23	.21
2015/2016	2017/2018	.02	.08	1.00	-.19	.22
	2018/2019	.04	.09	.98	-.20	.28
C9Pre	2014/2015	-.03	.09	.99	-.26	.20
2017/2018	2015/2016	-.02	.08	1.00	-.22	.19
	2018/2019	.02	.10	1.00	-.23	.27
	2014/2015	-.05	.10	.96	-.31	.21
2018/2019	2015/2016	-.04	.09	.98	-.28	.20
	2017/2018	-.02	.10	1.00	-.27	.23
Elaboración propia.						

No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las competencias analizadas con el *post hoc* de Tukey y el *post hoc* de Games-Howell cuando se compararon los cursos académicos. La percepción de la adquisición de competencias profesionales fue similar en el alumnado a lo largo de los pretest durante los cuatro cursos académicos estudiados. En cuanto al postest, en la tabla 27 se muestran los resultados de la prueba de homogeneidad de las varianzas y el análisis ANOVA, que sirvieron para conocer las diferencias en las percepciones del alumnado entre los cuatro cursos académicos.

Tabla 27. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el posttest por curso académico

	Prueba de homogeneidad de varianza		ANOVA				
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pos	.59	.62	.52	3	.17	.43	.74
C2Pos	1.12	.34	4.22	3	1.41	3.45	.02*
C3Pos	.23	.87	1.82	3	.61	1.18	.32
C4Pos	3.16	.03*	9.09	3	3.03	5.10	.00**
C5Pos	3.69	.01*	5.44	3	1.82	2.95	.03*
C6Pos	1.09	.35	2.16	3	.72	1.47	.22
C7Pos	.72	.54	6.78	3	2.26	3.10	.03*
C8Pos	5.81	.00**	38.00	3	12.65	7.70	.00**
C9Pos	.30	.83	2.05	3	.68	1.44	.23
C10Pos	1.58	.19	9.06	3	3.02	4.68	.00**

* p < .05
 ** p < .01
 Elaboración propia.

En la tabla 28 aparece el análisis *post hoc* de Tukey para las competencias 1, 2, 3, 6, 7, 9 y 10, al asumir varianzas iguales a partir de la prueba F de Levene. Se llevó a cabo una comparación múltiple entre las medias de los cursos académicos para cada competencia con el objetivo de conocer entre qué años se dieron diferencias estadísticamente significativas, ya que se obtuvo una $p < .05$ entre grupos en la competencia 2 [$F(3, 386) = 3.45, p = .02$], la competencia 7 [$F(3, 387) = 3.10, p = .03$] y la competencia 10 [$F(3, 385) = 4.68, p = .00$].

Tabla 28. Comparaciones múltiples entre cursos académicos para cada competencia profesional en el postest. Análisis post hoc de Tukey

	(I) Curso académico	(J) Curso académico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95 % de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
C1Pos		2015/2016	.02	.09	.99	-.22	.27
	2014/2015	2017/2018	-.06	.09	.92	-.29	.18
		2018/2019	-.06	.09	.91	-.30	.18
		2014/2015	-.02	.09	.99	-.27	.22
	2015/2016	2017/2018	-.08	.09	.81	-.32	.15
		2018/2019	-.08	.09	.79	-.32	.15
		2014/2015	.06	.09	.92	-.18	.29
	2017/2018	2015/2016	.08	.09	.81	-.15	.32
		2018/2019	.00	.09	1.00	-.23	.23
		2014/2015	.06	.09	.91	-.18	.30
	2018/2019	2015/2016	.08	.09	.79	-.15	.32
		2017/2018	.00	.09	1.00	-.23	.23
C2Pos		2015/2016	-.27*	.09	.02*	-.51	-.03
	2014/2015	2017/2018	-.12	.09	.59	-.35	.12
		2018/2019	-.23	.09	.06	-.47	.00
		2014/2015	.27*	.09	.02*	.03	.51
	2015/2016	2017/2018	.16	.09	.32	-.08	.39
		2018/2019	.04	.09	.98	-.20	.27
		2014/2015	.12	.09	.59	-.12	.35
	2017/2018	2015/2016	-.16	.09	.32	-.39	.08
		2018/2019	-.12	.09	.54	-.35	.11
		2014/2015	.23	.09	.06	.00	.47
	2018/2019	2015/2016	-.04	.09	.98	-.27	.20
		2017/2018	.12	.09	.54	-.11	.35

		2015/2016	-.19	.11	.26	-.47	.08	
	2014/2015	2017/2018	-.13	.10	.57	-.40	.13	
		2018/2019	-.12	.10	.68	-.38	.15	
C3Pos		2014/2015	.19	.11	.26	-.08	.47	
	2015/2016	2017/2018	.06	.10	.93	-.20	.33	
		2018/2019	.08	.10	.87	-.19	.34	
		2014/2015	.13	.10	.57	-.13	.40	
	2017/2018	2015/2016	-.06	.10	.93	-.33	.20	
		2018/2019	.02	.10	1.00	-.24	.27	
		2014/2015	.12	.10	.68	-.15	.38	
	2018/2019	2015/2016	-.08	.10	.87	-.34	.19	
			2017/2018	-.02	.10	1.00	-.27	.24
C6Pos		2015/2016	-.16	.10	.40	-.43	.10	
	2014/2015	2017/2018	-.14	.10	.50	-.40	.12	
		2018/2019	-.20	.10	.19	-.46	.06	
		2014/2015	.16	.10	.40	-.10	.43	
	2015/2016	2017/2018	.02	.10	1.00	-.24	.28	
		2018/2019	-.04	.10	.98	-.30	.22	
		2014/2015	.14	.10	.50	-.12	.40	
	2017/2018	2015/2016	-.02	.10	1.00	-.28	.24	
			2018/2019	-.06	.10	.92	-.31	.19
C7Pos		2014/2015	.20	.10	.19	-.06	.46	
	2018/2019	2015/2016	.04	.10	.98	-.22	.30	
			2017/2018	.06	.10	.92	-.19	.31
		2015/2016	.03	.13	.99	-.29	.36	
	2014/2015	2017/2018	-.23	.12	.26	-.54	.09	
			2018/2019	-.27	.12	.13	-.58	.05
	2014/2015	-.03	.13	.99	-.36	.29		
	2015/2016	2017/2018	-.26	.12	.15	-.57	.06	
		2018/2019	-.30	.12	.07	-.62	.02	

		2014/2015	.23	.12	.26	-.09	.54
	2017/2018	2015/2016	.26	.12	.15	-.06	.57
		2018/2019	-.04	.12	.99	-.35	.27
		2014/2015	.27	.12	.13	-.05	.58
	2018/2019	2015/2016	.30	.12	.07	-.02	.62
		2017/2018	.04	.12	.99	-.27	.35
		2015/2016	.10	.10	.75	-.16	.36
	2014/2015	2017/2018	-.05	.10	.95	-.31	.20
		2018/2019	-.09	.10	.78	-.35	.16
		2014/2015	-.10	.10	.75	-.36	.16
	2015/2016	2017/2018	-.15	.10	.41	-.41	.10
		2018/2019	-.20	.10	.20	-.45	.06
C9Pos		2014/2015	.05	.10	.95	-.20	.31
	2017/2018	2015/2016	.15	.10	.41	-.10	.41
		2018/2019	-.04	.10	.97	-.29	.20
		2014/2015	.09	.10	.78	-.16	.35
	2018/2019	2015/2016	.20	.10	.20	-.06	.45
		2017/2018	.04	.10	.97	-.20	.29
		2015/2016	-.25	.12	.15	-.56	.05
	2014/2015	2017/2018	-.27	.12	.10	-.56	.03
		2018/2019	-.43**	.12	.00**	-.73	-.13
		2014/2015	.25	.12	.15	-.05	.56
	2015/2016	2017/2018	-.01	.12	1.00	-.31	.28
		2018/2019	-.18	.12	.41	-.48	.12
C10Pos		2014/2015	.27	.12	.10	-.03	.56
	2017/2018	2015/2016	.01	.12	1.00	-.28	.31
		2018/2019	-.17	.11	.45	-.46	.12
		2014/2015	.43**	.12	.00**	.13	.73
	2018/2019	2015/2016	.18	.12	.41	-.12	.48
		2017/2018	.17	.11	.45	-.12	.46

* $p < .05$

** $p < .01$

Elaboración propia.

En la competencia 2 “Adquirir conocimiento y dominio para aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula”, el análisis *post hoc* de Tukey reveló diferencias estadísticamente significativas entre los cursos académicos 2014/2015 ($M = 4.08$, $DT = .67$) y 2015/2016 ($M = 4.35$, $DT = .60$), con $p = .02$. Asimismo, también se dieron diferencias estadísticamente significativas en la competencia 10 “Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”, entre los cursos 2014/2015 ($M = 3.73$, $DT = .83$) y 2018/2019 ($M = 4.16$, $DT = .73$), con $p = .00$. No se encontraron diferencias entre grupos específicos en la competencia número 7 “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro”.

Por último, en la tabla 29 se recoge el análisis *post hoc* de Games-Howell para las competencias 4, 5 y 8, puesto que sus varianzas eran estadísticamente diferentes, a partir de la prueba F de Levene. Se realizó una comparación múltiple entre las medias de los cursos académicos para cada competencia de las citadas anteriormente, al obtener una $p < .05$ y, por tanto, existir diferencias entre grupos en la competencia 4 [$F(3, 386) = 5.10$, $p = .00$], la competencia 5 [$F(3, 385) = 2.95$, $p = .03$], y la competencia 8 [$F(3, 383) = 7.70$, $p = .00$], con el fin de conocer entre qué cursos académicos concretos se produjeron tales diferencias.

Tabla 29. Comparaciones múltiples entre cursos académicos para cada competencia profesional en el postest. Análisis post hoc de Games-Howell

(I) Curso académico	(J) Curso académico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95 % de intervalo de confianza		
					Límite inferior	Límite superior	
C4Pos	2015/2016	-.17	.13	.56	-.49	.16	
	2014/2015	2017/2018	-.28	.12	.08	-.59	.02
	2018/2019	-.42**	.12	.00**	-.72	-.12	
	2014/2015	.17	.13	.56	-.16	.49	
	2015/2016	2017/2018	-.12	.11	.71	-.40	.17
	2018/2019	-.25	.11	.09	-.53	.03	
	2014/2015	.28	.12	.08	-.02	.59	
	2017/2018	2015/2016	.12	.11	.71	-.17	.40
	2018/2019	-.14	.10	.49	-.38	.11	
	2014/2015	.42**	.12	.00**	.12	.72	
	2018/2019	2015/2016	.25	.11	.09	-.03	.53
	2017/2018	.14	.10	.49	-.11	.38	
C5Pos	2015/2016	-.23	.13	.26	-.56	.09	
	2014/2015	2017/2018	-.24	.12	.23	-.56	.09
	2018/2019	-.32	.13	.06	-.65	.01	
	2014/2015	.23	.13	.26	-.09	.56	
	2015/2016	2017/2018	-.01	.10	1.00	-.26	.25
	2018/2019	-.09	.10	.79	-.36	.17	
	2014/2015	.24	.12	.23	-.09	.56	
	2017/2018	2015/2016	.01	.10	1.00	-.25	.26
	2018/2019	-.09	.10	.82	-.35	.17	
	2014/2015	.32	.13	.06	-.01	.65	
	2018/2019	2015/2016	.09	.10	.79	-.17	.36
	2017/2018	.09	.10	.82	-.17	.35	

	2015/2016		-.49	.21	.10	-1.04	.06
	2014/2015	2017/2018	-.67**	.19	.00**	-1.17	-.18
		2018/2019	-.85**	.19	.00**	-1.34	-.35
	2014/2015		.49	.21	.10	-.06	1.04
	2015/2016	2017/2018	-.18	.18	.76	-.65	.29
		2018/2019	-.36	.18	.21	-.83	.12
C8Pos	2014/2015		.67**	.19	.00**	.18	1.17
	2017/2018	2015/2016	.18	.18	.76	-.29	.65
		2018/2019	-.18	.16	.69	-.59	.24
	2014/2015		.85**	.19	.00**	.35	1.34
	2018/2019	2015/2016	.36	.18	.21	-.12	.83
		2017/2018	.18	.16	.69	-.24	.59
** p < .01							
Elaboración propia.							

En la competencia 4 “Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias”, el análisis *post hoc* de Games-Howell mostró diferencias estadísticamente significativas entre los cursos académicos 2014/2015 ($M = 3.75$, $DT = .90$) y 2018/2019 ($M = 4.17$, $DT = .67$), con $p = .00$. En la competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años”, entre los cursos académicos 2014/2015 ($M = 2.87$, $DT = 1.47$) y 2017/2018 ($M = 3.54$, $DT = 1.14$), con $p = .00$, y entre 2014/2015 y 2018/2019 ($M = 3.72$, $DT = 1.14$), con $p = .00$.

5.4.3.2. Análisis ANOVA entre grupos de alumnado para cada curso académico

Para poder conocer las diferencias estadísticas entre los grupos de alumnado (A, B y C), dentro de cada curso académico, se presentan los análisis correspondientes en las

siguientes líneas, incluyendo las pruebas F de Levene y ANOVA de manera similar a las incluidas en los análisis anteriores.

Pretest curso 2014/2015

En la tabla 30 se muestran los resultados de la prueba F de Levene y del análisis ANOVA para conocer si existían diferencias entre las medias de los grupos de alumnado para el curso 2014/2015. Como se puede observar, el análisis ANOVA no mostró diferencias en la percepción de ninguna de las competencias profesionales del pretest.

Tabla 30. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por grupos de alumnado en el curso 2014/2015

	Prueba de homogeneidad de varianzas		ANOVA				
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pre	.11	.90	.90	2	.45	1.27	.29
C2Pre	2.54	.08	1.60	2	.80	2.19	.12
C3Pre	1.81	.17	.51	2	.25	.59	.56
C4Pre	.62	.54	2.21	2	1.10	2.10	.13
C5Pre	.49	.62	1.97	2	.98	1.49	.23
C6Pre	.08	.92	.28	2	.14	.32	.73
C7Pre	1.72	.19	1.80	2	.90	1.51	.23
C8Pre	.10	.90	1.57	2	.79	.62	.54
C9Pre	.84	.44	.36	2	.18	.44	.65
C10Pre	.80	.45	.82	2	.41	.62	.54

Elaboración propia

Pretest curso 2015/2016

Respecto al siguiente curso académico analizado, en la tabla 31 aparecen los resultados de la prueba F de Levene y del análisis ANOVA para conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos de alumnado para el curso 2015/2016.

Tabla 31. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por grupos de alumnado en el curso 2015/2016

	Prueba de homogeneidad de varianza		ANOVA				
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pre	3.57	.03*	2.74	2	1.37	3.87	.03*
C2Pre	1.87	.16	2.89	2	1.45	3.83	.03*
C3Pre	4.91	.01*	3.69	2	1.85	2.39	.10
C4Pre	.86	.43	1.27	2	.64	1.27	.29
C5Pre	.39	.68	.86	2	.43	.94	.40
C6Pre	.89	.41	1.46	2	.73	1.46	.24
C7Pre	.67	.52	.20	2	.10	.14	.87
C8Pre	.59	.56	.84	2	.42	.44	.65
C9Pre	1.80	.17	.24	2	.12	.46	.64
C10Pre	.45	.64	.15	2	.08	.12	.89

* $p < .05$
Elaboración propia.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos de alumnado en la competencia 1 [$F(2, 89) = 3.87, p = .03$] y la competencia 2 [$F(2, 89) = 3.83, p = .03$]. Para la competencia 1 (tabla 32) se realizó el análisis post hoc de Games-Howell, con el

resultado de encontrarse diferencias entre los grupos A ($M = 3.83$, $DT = .53$) y B ($M = 3.49$, $DT = .60$) de alumnado, con $p = .04$.

Tabla 32. Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Games-Howell para la competencia 1 del pretest en el curso 2015/2016

	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
C1Pre	Grupo A	Grupo B	.35*	.14	.04*	.02	.67
		Grupo C	.40	.17	.06	-.01	.81
	Grupo B	Grupo A	-.35*	.14	.04*	-.67	-.02
		Grupo C	.05	.17	.95	-.36	.46
	Grupo C	Grupo A	-.40	.17	.06	-.81	.01
		Grupo B	-.05	.17	.95	-.46	.36

* $p < .05$
Elaboración propia.

Para la competencia 2 “Adquirir conocimiento y dominio para aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula” se llevó a cabo el análisis *post hoc* de Tukey (tabla 33). Se encontraron de nuevo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos A ($M = 3.90$, $DT = .61$) y B ($M = 3.49$, $DT = .64$) de alumnado, con $p = .02$.

Tabla 33. Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Tukey para la competencia 2 del pretest en el curso 2015/2016

	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
C2Pre	Grupo A	Grupo B	.41*	.15	.02*	.06	.77
		Grupo C	.25	.17	.32	-.16	.65
	Grupo B	Grupo A	-.41*	.15	.02*	-.77	-.06

	Grupo C	-.17	.16	.57	-.55	.22
Grupo C	Grupo A	-.25	.17	.32	-.65	.16
	Grupo B	.17	.16	.57	-.22	.55

* $p < .05$.

Elaboración propia.

Pretest curso 2017/2018

A continuación, en la tabla 34 se pueden ver los resultados de la prueba F de Levene y del análisis ANOVA con el objetivo de conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de los grupos de alumnado para el curso 2017/2018 en las competencias del pretest. El análisis ANOVA no reveló diferencias entre los grupos de alumnado.

Tabla 34. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por grupos de alumnado en el curso 2017/2018

	Prueba de homogeneidad de varianza		ANOVA				
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pre	1.00	.37	.29	2	.14	.32	.72
C2Pre	.91	.41	1.63	2	.82	2.26	.11
C3Pre	.27	.76	1.72	2	.86	1.89	.16
C4Pre	.55	.58	.15	2	.07	.13	.88
C5Pre	.75	.47	.11	2	.05	.12	.89
C6Pre	.42	.66	.83	2	.42	.95	.39
C7Pre	.37	.69	3.01	2	1.51	2.80	.07
C8Pre	.05	.95	1.32	2	.66	.59	.56
C9Pre	2.94	.06	1.12	2	.56	1.55	.22
C10Pre	.09	.91	.07	2	.04	.08	.93

Elaboración propia.

Pretest curso 2018/2019

La tabla 35 contiene los resultados de la prueba F de Levene y del análisis ANOVA para explorar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de los grupos de alumnado del 2018/2019, en las competencias del pretest.

Tabla 35. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el pretest por grupos de alumnado en el curso 2018/2019

	Prueba de homogeneidad de varianza		ANOVA				
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pre	.79	.46	2.28	2	1.14	2.66	.08
C2Pre	5.76	.00**	5.79	2	2.90	6.74	.00**
C3Pre	1.63	.20	3.25	2	1.62	3.09	.05
C4Pre	.15	.86	5.33	2	2.66	3.84	.03*
C5Pre	1.31	.27	2.10	2	1.05	1.36	.26
C6Pre	5.57	.01*	5.35	2	2.68	4.17	.02*
C7Pre	4.12	.02*	5.76	2	2.88	4.00	.02*
C8Pre	.58	.56	4.93	2	2.47	2.18	.12
C9Pre	.84	.43	1.46	2	.73	1.22	.30
C10Pre	1.28	.28	2.71	2	1.36	1.55	.22

* p < .05
** p < .01
Elaboración propia.

El análisis encontró diferencias estadísticamente significativas en la competencia 2 [F (2, 100) = 6.74, p = .00], la competencia 4 [F (2, 100) = 3.84, p = .03], la competencia 6 [F (2, 100) = 4.17, p = .02] y la competencia 7 [F (2, 100) = 4.00, p = .02].

Para las competencias 2, 6 y 7 se realizó el análisis *post hoc* de Games-Howell (tabla 36). En la competencia 2 “Adquirir conocimiento y dominio para aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula” se encontraron diferencias entre las medias de los grupos A ($M = 4.00$, $DT = .59$) y B ($M = 3.48$, $DT = .75$), y A y C ($M = 3.51$, $DT = .64$). En la competencia 6 “Tener capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica” hubo diferencias entre las medias de los grupos A ($M = 4.11$, $DT = .68$) y C ($M = 3.59$, $DT = 1.00$). Por último, en la competencia 7 “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro” se dieron diferencias entre los grupos A ($M = 3.94$, $DT = .68$) y C ($M = 3.41$, $DT = 1.02$).

Tabla 36. Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis *post hoc* de Games-Howell para las competencias 2, 6 y 7 del pretest en el curso 2018/2019

	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
C2Pre	Grupo A	Grupo B	.52*	.18	.01*	.09	.94
		Grupo C	.49*	.14	.00**	.15	.83
	Grupo B	Grupo A	-.52*	.18	.01*	-.94	-.09
		Grupo C	-.03	.18	.98	-.46	.39
	Grupo C	Grupo A	-.49*	.14	.00**	-.83	-.15
		Grupo B	.03	.18	.98	-.39	.46
C6Pre	Grupo A	Grupo B	.23	.16	.34	-.16	.61
		Grupo C	.53*	.19	.02*	.07	.99
	Grupo B	Grupo A	-.23	.16	.34	-.61	.16
		Grupo C	.30	.19	.26	-.16	.76
	Grupo C	Grupo A	-.53*	.19	.02*	-.99	-.07
		Grupo B	-.30	.19	.26	-.76	.16

C7Pre	Grupo A	Grupo B	.13	.18	.76	-.31	.57
		Grupo C	.53*	.20	.02*	.06	1.00
	Grupo B	Grupo A	-.13	.18	.76	-.57	.31
		Grupo C	.40	.21	.15	-.11	.91
	Grupo C	Grupo A	-.53*	.20	.02*	-1.00	-.06
Grupo B		-.40	.21	.15	-.91	.11	

* p < .05
** p < .01
Elaboración propia.

Para la competencia 4 “Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias” se llevó a cabo el análisis *post hoc* de Tukey (tabla 37). Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos A ($M = 3.71$, $DT = .83$) y C ($M = 3.22$, $DT = .85$).

Tabla 37. Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis *post hoc* de Tukey para la competencia 4 del pretest en el curso 2018/2019

	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
C4Pre	Grupo A	Grupo B	.46	.21	.09	-.05	.96
		Grupo C	.50*	.19	.03*	.04	.95
	Grupo B	Grupo A	-.46	.21	.09	-.96	.05
		Grupo C	.04	.21	.98	-.45	.53
	Grupo C	Grupo A	-.50*	.19	.03*	-.95	-.04
		Grupo B	-.04	.21	.98	-.53	.45

* p < .05
** p < .01
Elaboración propia.

Postest curso 2014/2015

En la tabla 38 se resumen los resultados de la prueba F de Levene y del análisis ANOVA con el fin de conocer diferencias entre las medias de los grupos de alumnado para el curso 2014/2015, en las competencias del cuestionario postest. El análisis ANOVA arrojó diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones media de la competencia 2 [F (2, 88) = 4.62, p = .01] y 6 [F (2, 88) = 4.70, p = .01].

Tabla 38. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el postest por grupos de alumnado en el curso 2014/2015

	Prueba de homogeneidad de varianza		ANOVA				
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pos	1.56	.22	1.68	2	.84	1.66	.20
C2Pos	1.94	.15	3.85	2	1.92	4.62	.01*
C3Pos	.55	.58	2.94	2	1.47	2.22	.12
C4Pos	.09	.91	.17	2	.08	.10	.90
C5Pos	.58	.56	1.25	2	.63	0.63	.53
C6Pos	.81	.45	6.84	2	3.42	4.70	.01*
C7Pos	1.01	.37	4.48	2	2.24	2.72	.07
C8Pos	.27	.77	1.90	2	.95	.43	.65
C9Pos	.15	.86	2.29	2	1.15	2.53	.09
C10Pos	1.62	.20	1.45	2	.72	1.05	.36

* p < .05
Elaboración propia.

Para ambas competencias se realizó el análisis *post hoc* de Tukey (tabla 39). En la competencia 2 “Adquirir conocimiento y dominio para aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula” se encontraron diferencias estadísticamente significativas

entre los grupos A ($M = 4.37$, $DT = .62$) y B ($M = 3.89$, $DT = .74$) con $p = .02$, y también entre el grupo A y el C ($M = 3.97$, $DT = .59$), con $p = .04$. En la competencia 6 “Tener capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica”, las diferencias estadísticas también se produjeron entre el grupo A ($M = 4.50$, $DT = .63$) y el resto de los grupos, tanto el B ($M = 3.89$, $DT = .74$), con $p = .02$, como el C ($M = 3.94$, $DT = 1.09$), con $p = .03$.

Tabla 39. Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Tukey para las competencias 2 y 6 del posttest en el curso 2014/2015

	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
C2Pos	Grupo A	Grupo B	.47*	.17	.02*	.07	.88
		Grupo C	.40*	.16	.04*	.01	.78
	Grupo B	Grupo A	-.47*	.17	.02*	-.88	-.07
		Grupo C	-.08	.17	.89	-.47	.32
	Grupo C	Grupo A	-.40*	.16	.04*	-.78	-.01
		Grupo B	.08	.17	.89	-.32	.47
C6Pos	Grupo A	Grupo B	.61*	.22	.02*	.07	1.14
		Grupo C	.56*	.22	.03*	.05	1.07
	Grupo B	Grupo A	-.61*	.22	.02*	-1.14	-.07
		Grupo C	-.05	.22	.98	-.57	.48
	Grupo C	Grupo A	-.56*	.22	.03*	-1.07	-.05
		Grupo B	.05	.22	.98	-.48	.57

* $p < .05$

Elaboración propia.

Postest curso 2015/2016

En la tabla 40 aparecen los resultados de la prueba F de Levene y del análisis ANOVA para conocer las diferencias estadísticas entre las medias de los grupos de alumnado que contestaron al postest en el curso 2015/2016. El análisis ANOVA arrojó diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones media de la competencia 5 [F (2, 89) = 3.12, p = .05] y 9 [F (2, 89) = 3.23, p = .04].

Tabla 40. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el postest por grupos de alumnado en el curso 2015/2016

	Prueba de homogeneidad de varianza		ANOVA				
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pos	.34	.71	1.01	2	.51	1.32	.27
C2Pos	6.18	.00**	1.15	2	.57	1.61	.21
C3Pos	1.04	.36	.02	2	.01	.02	.98
C4Pos	1.22	.30	.41	2	.21	.31	.73
C5Pos	.47	.62	2.68	2	1.34	3.12	.05*
C6Pos	.62	.54	.56	2	.28	.70	.50
C7Pos	.29	.75	.94	2	.47	.51	.60
C8Pos	.55	.58	2.27	2	1.13	.59	.56
C9Pos	1.85	.16	3.47	2	1.73	3.23	.04*
C10Pos	.83	.44	.13	2	.07	.11	.90

* p ≤ .05
 ** p < .01
 Elaboración propia.

Se realizó el análisis *post hoc* de Tukey (tabla 41) para conocer entre qué grupos se dieron las diferencias significativas. En la competencia 5 “Poseer capacidad para relacionar

teoría y práctica con la realidad del aula y del centro” se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo A ($M = 4.27$, $DT = .64$) y el B ($M = 3.87$, $DT = .62$), con $p = .04$. Mientras, en la competencia 9 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años” las diferencias se dieron entre el grupo B ($M = 4.36$, $DT = .54$) y el C ($M = 3.87$, $DT = 1.01$), con $p = .03$.

Tabla 41. Comparaciones múltiples entre grupos de alumnado. Análisis post hoc de Tukey para las competencias 5 y 9 del posttest en el curso 2015/2016

	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
C5Pos	Grupo A	Grupo B	.40*	.16	.04*	.02	.77
		Grupo C	.27	.18	.31	-.17	.70
	Grupo B	Grupo A	-.40*	.16	.04*	-.77	-.02
		Grupo C	-.13	.17	.74	-.54	.28
	Grupo C	Grupo A	-.27	.18	.31	-.70	.17
		Grupo B	.13	.17	.74	-.28	.54
C9Pos	Grupo A	Grupo B	-.19	.18	.53	-.62	.23
		Grupo C	.30	.20	.31	-.19	.78
	Grupo B	Grupo A	.19	.18	.53	-.23	.62
		Grupo C	.49*	.19	.03*	.03	.95
	Grupo C	Grupo A	-.30	.20	.31	-.78	.19
		Grupo B	-.49*	.19	.03*	-.95	-.03

* $p < .05$
Elaboración propia.

Postest curso 2017/2018

A continuación, se recogen en la tabla 42 los resultados de la prueba F de Levene y del análisis ANOVA con el objetivo de conocer las diferencias estadísticas entre las puntuaciones medias de los grupos de alumnado en el postest del curso 2017/2018. El análisis ANOVA no encontró diferencias entre las medias de los grupos de alumnado.

Tabla 42. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el postest por grupos de alumnado en el curso 2017/2018

	Prueba de homogeneidad de varianza				ANOVA		
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pos	.58	.56	.05	2	.03	.07	.94
C2Pos	.27	.77	1.18	2	.59	1.39	.25
C3Pos	.73	.48	.10	2	.05	.10	.91
C4Pos	.38	.69	.74	2	.37	.74	.48
C5Pos	.80	.45	1.93	2	.96	2.01	.14
C6Pos	1.35	.26	.43	2	.22	.50	.61
C7Pos	.12	.89	.08	2	.04	.06	.94
C8Pos	.93	.40	1.66	2	.83	.63	.53
C9Pos	.75	.48	.44	2	.22	.55	.58
C10Pos	.36	.70	.18	2	.09	.12	.89

Elaboración propia.

Postest curso 2018/2019

Por último, en la tabla 43 se muestran los resultados de la prueba F de Levene y del análisis ANOVA para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos de alumnado en el postest del curso 2018/2019. Al igual que

para el curso 2017/2018, no se encontraron diferencias en las puntuaciones medias entre los grupos de alumnado.

Tabla 43. Estadístico F de Levene y análisis ANOVA para el postest por grupos de alumnado en el curso 2018/2019

	Prueba de homogeneidad de varianza		ANOVA				
	F	Sig.	SC	gl	MC	F	Sig.
C1Pos	1.39	.25	.14	2	.07	.19	.83
C2Pos	.71	.49	.42	2	.21	.54	.59
C3Pos	2.53	.08	.79	2	.40	.90	.41
C4Pos	.68	.51	.30	2	.15	.33	.72
C5Pos	2.47	.09	1.27	2	.63	1.13	.33
C6Pos	.91	.41	.50	2	.25	.67	.51
C7Pos	.52	.60	1.33	2	.67	1.18	.31
C8Pos	.51	.60	4.10	2	2.05	1.60	.21
C9Pos	1.58	.21	.27	2	.13	.28	.76
C10Pos	1.34	.27	.60	2	.30	.56	.57

Elaboración propia.

5.4.3.3. Contraste pretest-postest por cursos académicos

Pretest-postest 2014/2015

En la tabla 44, aparecen los resultados de la prueba t de Student para muestras emparejadas, para conocer si existían diferencias entre el pretest y el postest del curso 2014/2015.

La competencia 1 “Adquirir conocimientos prácticos de aula y de la gestión de la misma” [t (90) = 6.30, p = .00], la competencia 2 “Adquirir conocimiento y dominio para aplicar

los procesos de interacción y comunicación en el aula” [t (90) = 3.32, p = .00] y la competencia 9 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años” [t (90) = 3.90, p = .00], mostraron incrementos en el posttest respecto al pretest que fueron estadísticamente significativos al nivel $p < .01$. La competencia 3 “Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia” [t (90) = 2.38, p = .02] y la competencia 6 “Tener capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica” [t (90) = 2.63, p = .01] tuvieron diferencias significativas al nivel $p < .05$. No hubo incrementos estadísticamente significativos en las competencias 4, 5, 7 y 10, relacionadas con el dominio de estrategias y técnicas para supervisar el proceso educativo, la capacidad para relacionar teoría y práctica, la participación en propuestas de mejora de los centros educativos y en la colaboración con otros agentes educativos. En la competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años” se produjo un descenso de la percepción sobre su adquisición por parte del alumnado. Aunque la disminución no fue estadísticamente significativa, se considera relevante al ser la única en mostrar dicho cambio negativo.

Tabla 44. *Contraste pretest-posttest para el curso académico 2014/2015*

	Diferencias emparejadas							
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig.
				Inferior	Superior			
C1Pre C1Pos	.51	.77	.08	.35	.66	6.30	90	.00**

C2Pre	.26	.76	.08	.11	.42	3.32	90	.00**
C2Pos								
C3Pre	.22	.88	.09	.04	.40	2.38	90	.02*
C3Pos								
C4Pre	.19	1.18	.12	-.06	.43	1.51	90	.14
C4Pos								
C5Pre	.03	1.04	.11	-.18	.25	.30	90	.76
C5Pos								
C6Pre	.29	1.04	.11	.07	.50	2.63	90	.01*
C6Pos								
C7Pre	.23	1.14	.12	-.01	.47	1.94	90	.06
C7Pos								
C8Pre	-.29	1.49	.16	-.60	.03	-1.83	90	.07
C8Pos								
C9Pre	.35	.86	.09	.17	.53	3.90	90	.00**
C9Pos								
C10Pre	.09	1.06	.11	-.13	.31	.79	90	.43
C10Post								
* p < .05								
** p < .01								
Elaboración propia.								

Pretest-postest 2015/2016

En la tabla 45 se muestran los resultados de la prueba t de Student para muestras emparejadas, entre el pretest y el postest del curso 2015/2016, y se señalan en caso de existir, las diferencias significativas en la percepción de la adquisición de competencias profesionales.

La competencia 1 “Adquirir conocimientos prácticos de aula y de la gestión de la misma” [t (91) = 8.21, p = .00], la competencia 2 “Adquirir conocimiento y dominio para aplicar

los procesos de interacción y comunicación en el aula” [t (91) = 9.06, p = .00], la competencia 3 “Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia” [t (91) = 4.12, p = .00], la competencia 4 “Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias” [t (91) = 5.18, p = .00], la competencia 5 “Poseer capacidad para relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro” [t (91) = 3.10, p = .00], la competencia 6 “Tener capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica” [t (91) = 3.27, p = .00], y la competencia 9 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 años” [t (91) = 2.90, p = .00], mostraron incrementos en el postest respecto al pretest que fueron estadísticamente significativos al nivel $p < .01$. La competencia 10 “Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social” [t (91) = 2.75, p = .01] tuvo diferencias significativas al nivel $p < .05$. Las dos competencias sin diferencias estadísticamente significativas estaban relacionadas con la participación en las propuestas de mejora de la escuela y con la capacidad de regular procesos de interacción en la escuela infantil de 0-3 años.

Tabla 45. *Contraste pretest-postest para el curso académico 2015/2016*

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig.
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
C1Pre C1Pos	.62	.72	.08	.47	.77	8.21	91	.00**

C2Pre	.68	.73	.08	.53	.83	9.06	91	.00**
C2Pos								
C3Pre	.41	.96	.10	.21	.61	4.12	91	.00**
C3Pos								
C4Pre	.52	.97	.10	.32	.72	5.18	91	.00**
C4Pos								
C5Pre	.29	.91	.09	.11	.48	3.10	91	.00**
C5Pos								
C6Pre	.32	.92	.10	.12	.51	3.27	91	.00**
C6Pos								
C7Pre	.16	1.21	.13	-.09	.41	1.30	91	.20
C7Pos								
C8Pre	.12	1.34	.14	-.16	.40	.86	91	.39
C8Pos								
C9Pre	.26	.86	.09	.08	.44	2.90	91	.00**
C9Pos								
C10Pre								
C10Pos	.29	1.02	.11	.08	.51	2.75	91	.01*
t								
* p < .05								
** p < .01								
Elaboración propia.								

Pretest-postest 2017/2018

A continuación, se detallan en la tabla 46 los resultados de la prueba t de Student para muestras relacionadas entre el pretest y el postest del curso 2017/2018, así como la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en las competencias profesionales tras el paso por el periodo de prácticas.

Tabla 46. *Contraste pretest-postest para el curso académico 2017/2018*

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig.
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
C1Pre C1Pos	.49	.87	.09	.32	.66	5.75	103	.00**
C2Pre C2Pos	.38	.83	.08	.22	.55	4.74	103	.00**
C3Pre C3Pos	.33	.91	.09	.15	.50	3.67	103	.00**
C4Pre C4Pos	.52	.92	.09	.34	.70	5.73	103	.00**
C5Pre C5Pos	.23	.88	.09	.06	.40	2.70	102	.01*
C6Pre C6Pos	.26	.87	.09	.09	.43	3.04	103	.00**
C7Pre C7Pos	.32	1.00	.10	.12	.52	3.24	102	.00**
C8Pre C8Pos	.26	1.29	.13	.00	.51	2.00	100	.05*
C9Pre C9Pos	.43	.77	.08	.28	.58	5.71	103	.00**
C10Pre C10Post	.32	1.04	.10	.12	.52	3.12	103	.00**

* $p < .05$

** $p < .01$

Elaboración propia.

Todas las competencias, a excepción de la competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años”, tuvieron

incrementos estadísticamente significativos, ocho de las mismas con $p < 0.01$. A diferencia del primer año académico 2014/2015, en la competencia 8 se produjo un incremento que además fue significativo al nivel $p = .05$ ($p = .048$).

Pretest-postest 2018/2019

Por último, en la tabla 47 aparecen los resultados de la prueba t de Student para muestras emparejadas entre el pretest y el postest del curso 2018/2019, y se marca la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la adquisición de competencias profesionales.

Tabla 47. Contraste pretest-postest para el curso académico 2018/2019								
	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig.
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
C1Pre	.63	.82	.08	.47	.79	7.85	102	.00**
C1Pos								
C2Pre	.64	.77	.08	.49	.79	8.50	102	.00**
C2Pos								
C3Pre	.43	.81	.08	.27	.59	5.34	102	.00**
C3Pos								
C4Pre	.77	.98	.10	.58	.96	7.92	102	.00**
C4Pos								
C5Pre	.55	1.05	.10	.35	.76	5.33	102	.00**
C5Pos								
C6Pre	.47	.95	.09	.28	.65	4.99	102	.00**
C6Pos								
C7Pre	.46	.95	.09	.27	.65	4.89	101	.00**
C7Pos								

C8Pre	.52	1.20	.12	.28	.76	4.37	101	.00**
C8Pos								
C9Pre	.50	.93	.09	.31	.68	5.42	102	.00**
C9Pos								
C10Pre	.49	.99	.10	.30	.69	4.99	101	.00**
C10Post								
* p < .05								
** p < .01								
Elaboración propia.								

En el curso 2018/2019, todos los incrementos que se dieron tras el Prácticum fueron estadísticamente significativos al nivel de $p < .01$ y, además, se encontraron en todas las competencias analizadas.

5.4.3.4. Contraste pretest-postest con todos los cursos académicos

Para finalizar, se llevó a cabo el contraste pretest-postest con todos los cursos académicos en conjunto, con $N = 390$. El análisis (tablas 48 y 49) reveló que existieron diferencias estadísticamente significativas en los incrementos de todas las competencias profesionales, al nivel $p < .01$ en todas las competencias excepto en la competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años”, que fue al nivel $p < .05$.

Tabla 48. *Medias y puntuaciones típicas con toda la muestra completa de cursos académicos*

N = 390	Pretest		Postest		Diferencia
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Pre-Pos</i>
C1	3.69	.64	4.26	.64	.56 ▲
C2	3.74	.64	4.23	.64	.49 ▲
C3	3.85	.74	4.20	.72	.35 ▲

C4	3.46	.76	3.97	.78	.51 ▲
C5	3.72	.77	4.01	.79	.28 ▲
C6	3.91	.72	4.24	.70	.33 ▲
C7	3.71	.81	4.01	.86	.30 ▲
C8	3.22	1.06	3.39	1.32	.17 ▲
C9	3.90	.64	4.29	.69	.39 ▲
C10	3.67	.81	3.97	.81	.30 ▲
Elaboración propia.					

Tabla 49. *Contraste pretest-posttest con toda la muestra completa de cursos académicos*

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig.
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia					
				Inferior	Superior				
C1Pre C1Pos	.56	.80	.04	.48	.64	13.89	389	.00**	
C2Pre C2Pos	.49	.79	.04	.42	.57	12.40	389	.00**	
C3Pre C3Pos	.35	.89	.05	.26	.44	7.73	389	.00**	
C4Pre C4Pos	.51	1.03	.05	.41	.61	9.72	389	.00**	
C5Pre C5Pos	.29	.99	.05	.19	.38	5.71	388	.00**	
C6Pre C6Pos	.33	.94	.05	.24	.43	6.97	389	.00**	
C7Pre C7Pos	.30	1.08	.05	.19	.41	5.48	387	.00**	

C8Pre	.17	1.36	.07	.03	.30	2.40	385	.02*
C8Pos								
C9Pre	.39	.86	.04	.30	.48	8.96	389	.00**
C9Pos								
C10Pre	.30	1.03	.05	.20	.41	5.79	388	.00**
C10Post								
* p < .05								
** p < .01								
Elaboración propia.								

5.5. Discusión y conclusiones

Los análisis llevados a cabo para el contraste de hipótesis sirvieron para validar o refutar las mismas, como se detalla a continuación:

- La percepción del alumnado universitario sobre la adquisición de competencias profesionales es similar a lo largo de los cursos académicos analizados.

Esta hipótesis quedó validada parcialmente, puesto que en los resultados del pretest se pudo comprobar que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro cursos académicos analizados. Sí se dieron estas diferencias en los resultados del posttest, principalmente entre el curso 2014/2015 y el curso 2018/2019. Esto es, entre el primer y el último año con datos. Este resultado puede indicar que la asignatura de Prácticum III ha mejorado a lo largo del tiempo la experiencia que tiene el alumnado universitario.

En lo que se refiere a los tres grupos de alumnado, no hubo diferencias estadísticamente significativas en los pretest del curso 2014/2015, mientras que sí se encontraron en el resto de los cursos. Estas diferencias se hallaron entre el grupo A y el grupo C, y en menor medida entre el grupo A y el grupo B, en todos los casos con

mayores puntuaciones medias en el grupo A. Las competencias profesionales donde se encontraron las diferencias fueron la 2 “Adquirir conocimiento y dominio para aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula”, la 4 “Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias”, la 6 “Tener capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica” y la 7 “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro”.

En cuanto a los postest, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016, no así entre los grupos de los cursos 2017/2018 y 2018/2019. Un hecho que puede vincularse también a mejoras en el Prácticum III, afectando a todos los grupos analizados. Las diferencias se dieron entre el grupo A y el resto de los grupos, principalmente. De nuevo se produjeron en la competencia 2 y la competencia 6, además de la 5 “Poseer capacidad para relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro”. Estas diferencias se vinculan a la diferencia de partida en el pretest entre el grupo A y los demás grupos, ya que las puntuaciones medias aumentaron en los tres grupos en el postest en cada una de las citadas competencias.

- La percepción del alumnado universitario sobre la adquisición de competencias profesionales es superior tras regresar del periodo de Prácticum.

Cuando se analizó el conjunto de pretest y postest, y tras la comparación pretest-postest, se pudo concluir que existió un aumento estadísticamente significativo en la percepción del alumnado universitario sobre la adquisición de todas y cada una de las

competencias profesionales durante los cuatro años estudiados. No obstante, no todas las competencias profesionales tuvieron el mismo incremento entre el pretest y el postest. Los mayores aumentos, superiores a medio punto, se dieron en la competencia 1 “Adquirir conocimientos prácticos de aula y de la gestión de la misma” y la competencia 4 “Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias”. Se trata de dos competencias muy ligadas a la práctica docente directamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje (precisamente se trata de una de las dos competencias menos percibida por el estudiantado universitario como adquirida antes de ir a las prácticas), así como con la gestión general del aula de Educación Infantil, ambas lógicamente muy presentes en las prácticas escolares.

En cambio, los menores aumentos se encontraron en la competencia 5 “Poseer capacidad para relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro” y la competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años”. En la primera de ellas, y pese al carácter práctico complementario que ofrece la asignatura de Prácticum, el alumnado universitario percibe también esta competencia como una de las menos adquiridas en el postest. Esto debe ser motivo de atención de, además de llevar a cabo un Prácticum que fomente la reflexión del alumnado, el plan de estudios al completo tenga una clara orientación hacia las prácticas y la realidad escolar que se encontrarán en cada uno de los Prácticums. En la segunda competencia, sobre los grupos de 0-3 años, queda patente cómo la no obligatoriedad de la etapa y que además no es gratuita, puede

afectar a la formación inicial docente pese a ser una competencia profesional que debe desarrollarse en el grado universitario.

- La variación positiva de la percepción del alumnado universitario sobre la adquisición de competencias profesionales se mantiene a lo largo de los cursos académicos analizados.

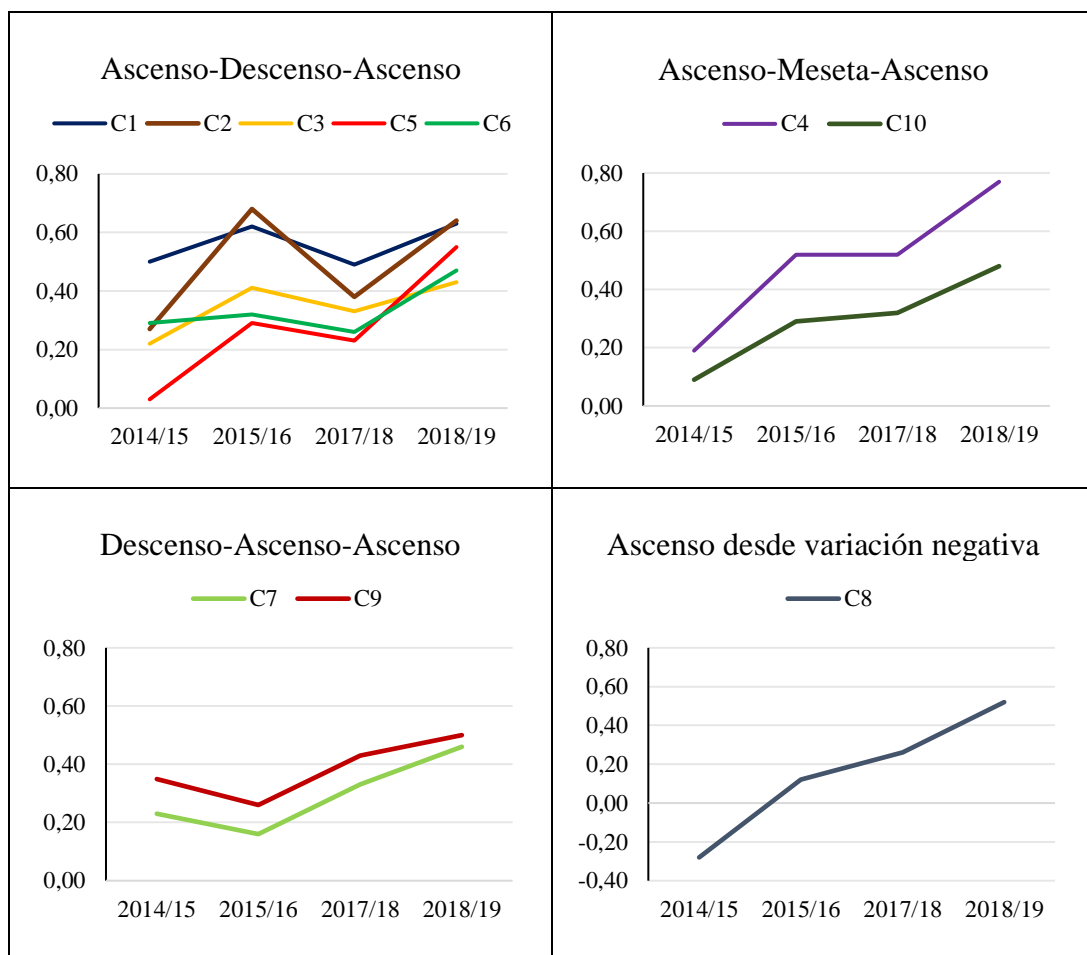


Figura 13. Variaciones pretest-postest en la percepción de las competencias profesionales por cursos académicos. Elaboración propia.

Como se ilustra en la figura 13, y a partir de los resultados del análisis descriptivo, se puede ver cómo las competencias se agrupan según la variación que han experimentado a lo largo de los cuatro cursos académicos analizados. Estas variaciones difieren, con

altibajos e incluso de variación negativa entre pretest y posttest en la competencia 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años” con un inicio, en el curso 2014/2015.

En futuras investigaciones sería de interés continuar con el seguimiento pretest-posttest, antes y después de las prácticas, con el estudio de las causas que provocan los ascensos y descensos en la percepción de la adquisición de unas y otras competencias profesionales. Por ejemplo, el estudio de las causas para conocer por qué hay competencias que ascienden y otras que descienden, o viceversa, en un año académico respecto al anterior o el posterior.

También parece necesario y de gran interés el que se incluyan y analicen más competencias profesionales, como todo lo que se relaciona con el carácter reflexivo de la práctica docente. Pero también otras competencias como las que señalan Recchia et al. (2009), como la debida atención y escucha a las opiniones e intereses del alumnado, la respuesta individualizada a cada necesidad escolar o la preparación metodológica del desarrollo de las clases en Educación Infantil en cuanto a enfoques que sean atractivos para los niños y las niñas y efectivos para el aprendizaje. No obstante, y con las competencias analizadas, se ha podido comprobar que el paso por el Prácticum es de gran utilidad y, además, provoca cambios en la percepción sobre la adquisición de competencias profesionales a diferencia de otros estudios, como el de Rouse et al. (2012) en el que los estudiantes universitarios no percibieron las prácticas escolares como un momento de enriquecimiento profesional.

En cuanto a las dificultades observadas en el análisis de la competencia número 8 “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de

estudiantes de 0-3 años”, queda patente que la no obligatoriedad de esta etapa para los niños y las niñas tiene repercusiones en la formación inicial. A pesar de ello, cada vez más son las escuelas infantiles del primer ciclo de la etapa que se incluyen en las prácticas del grado universitario. No se puede olvidar que existe un mejor aprovechamiento del Prácticum cuando todas las instituciones implicadas colaboran para que exista una visión compartida y se posibilite ese amplio abanico de posibilidades formativas (Allen et al., 2013).

Otras competencias analizadas, ya sea con puntuaciones bajas con relación a otras competencias o con diferencias estadísticamente significativas entre grupos y cursos académicos, tales como la 4 “Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias”, la 7 “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro” y la 10 “Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”, hacen referencia a la necesidad de controlar y regular la selección de escuelas de prácticas de calidad (Zabalza-Beraza, 2004), a reforzar el seguimiento y la supervisión del Prácticum por parte de tutorías profesionales y académicas también de calidad (Blanco-Encomienda y Latorre-Medina, 2008; Hudson y Hudson, 2011; Macy et al., 2009; Rouse et al., 2012), al mayor énfasis en proporcionar cambios y mejoras en los enfoques metodológicos y contenidos que el estudiante universitario observa y trabaja en las prácticas (ver Brown y Danaher, 2008; Pribišev Beleslin et al., 2015; Mérida-Serrano et al., 2012; Mérida-Serrano et al., 2017; Macy y Squires, 2009), y al seguimiento y la evaluación de las relaciones profesionales que se mantienen entre los maestros y las maestras, y el estudiante universitario, teniendo

en cuenta los diversos factores que influyen en dicha relación (Hudson, 2007; Hudson et al., 2005; Sedumedi y Mundalamo, 2014).

En definitiva, se trata de continuar con los avances en el desarrollo de las competencias profesionales docentes en la formación inicial. Para ello, es preciso tener presente la gran complejidad que entraña esta formación, debido fundamentalmente a algunas limitaciones que se vinculan a que no existe consenso sobre cómo definir la excelencia docente, ni tampoco sobre las finalidades de la enseñanza (OECD, 2019). Se trata, pues, de mejorar en aquellas competencias profesionales que el estudiantado percibe como menos desarrolladas y reforzar las que se están desarrollando de forma adecuada.

5.6. Referencias

- Adler, S. y Flihan, S. (1997). *The interdisciplinary continuum: Reconciling theory, research and practice*. National Research Center on English Learning & Achievement.
- Akerson, V. L., Buzzelli, C. A., y Donnelly, L. A. (2010). On the nature of teaching nature of science: Preservice early childhood teachers' Instruction in preschool and elementary settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 213-233. <https://doi.org/10.1002/tea.20323>
- Aldemir, J. y Kurt, G. (2014). A program review: Turkish early childhood education preservice teachers' perceptions about teacher and teaching. *SAGE Open*, 4(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244014548847>
- Allen, J. M., Howells, K., y Radford, R. (2013). A «Partnership in Teaching Excellence»: Ways in which one school-university partnership has fostered teacher

- development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 99-110.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753988>
- Androussou, A., Kortessi-Dafermou, H., y Tsafos, V. (2012). Educating teachers: Observation of a classroom's framework as part of the student teachers' education. *International Journal of Learning*, 18(8), 191-212.
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i08/47699>
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2017). Student Teachers' Workplace-Based Learning in Sweden on Early Childhood Education for Sustainability: Experiences in Practice Settings. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 411-427.
<https://doi.org/10.1007/s13158-017-0201-9>
- Averett, P. E. y Hegde, A. (2012). School social work and early childhood student's attitudes toward gay and lesbian families. *Teaching in Higher Education*, 17(5), 537-549. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.658564>
- Balduzzi, L. y Lazzari, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 35(2), 124-138. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1022513>
- Barry, N. H. y Durham, S. (2017). Music in the Early Childhood Curriculum: Qualitative Analysis of Pre-Service Teachers' Reflective Writing. *International Journal of Education and the Arts*, 18(16), 1-18.
- Blanco-Encomienda, F. J. y Latorre-Medina, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29. <https://doi.org/10.15581/004.15.%25p>

- Brown, A. y Danaher, P. (2008). Towards collaborative professional learning in the first year early childhood teacher education practicum: Issues in negotiating the multiple interests of stakeholder feedback. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/13598660801958879>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., y Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., y Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES Publications.
- Dayan, Y. (2008). Towards professionalism in early childhood practicum supervision – a personal journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 153-170. <https://doi.org/10.1080/13502930802141592>
- García, M., Vallejo, M., y Nieto, J. M. (2013). La identidad profesional de las docentes de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie621894>
- García-Bellido, R., González-Such, J., y Jornet Meliá, J. M. (2010). *SPSS: Análisis de Fiabilidad. Alfa de Cronbach*. Innovamide. Grupo de Innovación Educativa de la Universidad de Valencia. Recuperado de https://www.uv.es/innovamide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- García-Cano Torrico, M., Márquez Lepe, E., Jiménez Rodrigo, M. L., y Guzmán Ordaz, R. (2018). 'Who Are Diverse?' Conceptualisations of Cultural Diversity in

Schools behind Desks and at Chalkface. *Journal of Intercultural Studies*, 39(1), 67-84. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1410111>

Garvis, S., Twigg, D., y Pendergast, D. (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 36-41. <https://doi.org/10.1177%2F183693911103600206>

Geng, G., Midford, R., y Buckworth, J. (2015). Investigating the Stress Levels of Early Childhood, Primary and Secondary Pre-service Teachers during Teaching Practicum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 35-47. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0003>

González-Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el practicum? En M. L. Iglesias-Forneiro, M. A. Zabalza-Beraza, A. Cid-Sabucedo, y M. Raposo-Rivas (Coords.), *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. Unicopia.

Guthrie, E. R. y Powers, F. F. (1950). *Educational Psychology*. Ronald Press Company.

Heimer, L. y Winokur, J. (2015). Preparing Teachers of Young Children: How an Interdisciplinary Curriculum Approach is Understood, Supported, and Enacted Among Students and Faculty. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 289-308. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1100144>

Hemmeter, M. L., Santos, R. M., y Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states.

Journal of Early Intervention, 30(4), 321-340.

<https://doi.org/10.1177/1053815108320900>

Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 201-217.

<https://doi.org/10.1080/13611260601086394>

Hudson, P. y Hudson, S. (2011). Converting theory to practice: University-school collaboration on devising strategies for mentoring pedagogical knowledge. *International Journal of Learning*, 18(2), 319-329.

Hudson, P., Skamp, K., y Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education*, 89(4), 657-674.

<https://doi.org/10.1002/sce.20025>

Huu Nghia, T. L. y Tai, H. N. (2017). Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8).

<https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.1>

Imbernón, F. y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado.

Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>

Lazarić, L., Močinić, S., y Gortan-Carlin, I. P. (2019). Competency profile of the teaching profession in Croatia after initial education. *European Journal of Education*, 2(2),

15-27. <http://dx.doi.org/10.26417/ejed-2019.v2i2-59>

- Loizou, E. (2011). The diverse facets of power in early childhood mentor–student teacher relationships. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 373-386.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587112>
- Macy, M. y Squires, J. (2009). L'arte D'arrangiarsi: Evaluation of an Innovative Practice in a Preservice Practicum. *Journal of Early Intervention*, 31(4), 308-325.
<https://doi.org/10.1177/1053815109352585>
- Macy, M., Squires, J. K., y Barton, E. E. (2009). Providing Optimal Opportunities: Structuring Practicum Experiences in Early Intervention and Early Childhood Special Education Preservice Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 209-218. <https://doi.org/10.1177/0271121408327227>
- Mangwaya, E. (2013). Knowledge, skills and abilities for early childhood preservice student teachers: A focus group approach. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 719-723. <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n14p719>
- McFarland, L., Saunders, R., y Allen, S. (2009). Reflective practice and self-evaluation in learning positive guidance: Experiences of early childhood practicum students. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 505-511.
<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0315-2>
- Mendoza-Lira, M. y Covarrubias, C. G. (2016). Competencias profesionales movilizadas en el Prácticum de los Grados de Magisterio: propuesta de un instrumento. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 161-185.
- Mérida-Serrano, R. y González-Alfaya, M. E. (2009). La adquisición de competencias en Magisterio de Educación Infantil: tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales. *Bordón*, 61(2), 93-108.

- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., y Olivares-García, M. A. (2012). Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente. *Studi sulla Formazione, 1*, 207-219.
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., y Olivares-García, M. A. (2017). Networking and professional development among teachers of Early Childhood Education. *Foro de Educación, 15*(23), 243-256.
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., y Olivares-García, M. A. (2012). RIECU: una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16*(3), 447-465.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and schools leaders as lifelong learners, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado, 312*, de 29 de diciembre de 2007, 53735-53738.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Morata.

- PribišeV Beleslin, T., Šindić, A., y Vujić, T. (2015). Model of Integration of Specific Early Childhood Teaching Methodology: Students' Perspectives on Their Learning in Authentic Environments. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 179-194. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1485>
- Proyecto DeSeCo (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Traducido por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, 44037-44048.
- Recchia, S. L. y Beck, L. M. (2014). Reflective Practice as «Enrichment»: How New Early Childhood Teachers Enact Preservice Values in Their Classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 203-225. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.936074>
- Recchia, S. L., Beck, L. M., Esposito, A., y Tarrant, K. (2009). Diverse Field Experiences as a Catalyst for Preparing High Quality Early Childhood Teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 105-122. <https://doi.org/10.1080/10901020902885604>
- Recchia, S. L. y Shin, M. (2010). «Baby teachers»: How pre-service early childhood students transform their conceptions of teaching and learning through an infant practicum. *Early Years*, 30(2), 135-145. <https://doi.org/10.1080/09575141003648357>

- Rose, J. y Rogers, S. (2012). Principles under pressure: Student teachers' perspectives on final teaching practice in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 43-58. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.664472>
- Rouse, L., Morrissey, A. M., y Rahimi, M. (2012). Problematic placement: pathways pre-service teachers' perspectives on their infant/toddler placement. *Early Years*, 32(1), 87-98. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.610299>
- Ryan, S. y Grieshaber, S. J. (2004). It's More than Child Development: Critical Theories, Research, and Teaching Young Children. *Young Children*, 59(6), 44-52.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Sancho, J. Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla, P., Montané, A., Herraiz, F., Larraín, V., Creus, A. S., Domingo, L., Vidiella, J., Correa, J. M., Aberasturi, E., Gutiérrez, L., Martínez, A., Fernández, L., y Losada, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). En J. Sancho, J. M. Correa, X. Giró, y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (pp. 11-23). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50728>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

- Sedumedi, T. D. T. y Mundalamo, F. J. (2014). Exploring School-Based Mentors' Assessment of Practicum in Diverse Teaching Contexts. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(27), 821-832. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n27p821>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Swartz, R. A. y McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9, 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Thorndike, E. L. (1931). *Human learning*. Appleton-Century-Crofts.
- Watson, J. (1930). *Behaviorism*. University of Chicago Press.
- White, E. J., Peter, M., Sims, M., Rockel, J., y Kumeroa, M. (2016). First-year practicum experiences for preservice early childhood education teachers working with birth-to-3-year-olds: An Australasian experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(4), 282-300. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1245221>
- Zabalza-Beraza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* (1.ª ed.). Narcea.

CAPÍTULO 6

Estudio empírico 3. Percepción de los y las estudiantes en la adquisición de competencias profesionales y socioemocionales de un Prácticum innovador en Educación Infantil⁵

6.1. Introducción

El período de prácticas en los centros educativos resulta uno de los momentos críticos en la formación inicial docente. En Educación Infantil adquiere especial relevancia, al tratarse de años clave en el desarrollo de los niños y las niñas. Desde el planteamiento de un Prácticum innovador, en la Universidad de Córdoba se busca el óptimo desarrollo profesional docente, tanto en competencias profesionales como socioemocionales. La investigación que se describe en el presente capítulo se enmarca en un paradigma mixto con el objetivo de conocer si este Prácticum innovador favorece la adquisición y desarrollo de las citadas competencias. Mediante análisis descriptivos, inferenciales y de contenido, se detectó que: 1) se produjo un aumento, significativo en varios casos, en la percepción del nivel de adquisición de todas las competencias profesionales estudiadas; 2) un aumento en el sentimiento de preparación para afrontar las tareas docentes; y 3) un descenso significativo en los niveles de emociones negativas como el miedo o la incertidumbre. Se muestra, de esta manera, la utilidad y la importancia del Prácticum en

⁵ El presente capítulo pertenece a la publicación Muñoz-Moya, M., Olivares-García, M. A., y Mérida-Serrano, R., y González-Alfaya, M. E. (2020). ¿Es útil el prácticum? Percepción de los y las estudiantes en la adquisición de competencias profesionales y socioemocionales de un prácticum innovador en Educación Infantil. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2005-2014). Barcelona: Octaedro.

el desarrollo de las competencias profesionales y socioemocionales en el alumnado del Grado en Educación Infantil.

6.1.1. El Prácticum como contexto de desarrollo competencial

Desde la entrada de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la administración educativa es la encargada de determinar las competencias profesionales, a través de la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil. Un total de 12 competencias que el alumnado universitario, futuro profesorado encargado de la etapa de Educación Infantil, debe desarrollar. La formación por competencias gana un especial protagonismo durante el Prácticum. En este periodo de prácticas es donde se conjugan teoría y práctica, de manera que la práctica se teoriza y la teoría se pone en práctica, a través de procesos de reflexión y acción (Mérida-Serrano, 2018). Esto, unido al desarrollo del pensamiento práctico (conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la propia reflexión) (Schön, 1987 y 1998), debe impregnar el desarrollo de las competencias específicas durante el Prácticum, entre las que se encuentran las siguientes:

- La adquisición de un conocimiento práctico de la gestión del aula.
- El dominio de las destrezas y habilidades sociales de interacción y comunicación para promover un clima adecuado de aprendizaje y convivencia.
- El control y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del dominio de técnicas y estrategias docentes.
- La adecuada relación entre teoría-práctica y la realidad escolar.

- La participación, la acción y la reflexión en la actividad docente.
- La participación en las propuestas de mejora que se realicen en el centro educativo.
- La regulación efectiva de los procesos de interacción y comunicación en los niños y las niñas de 0-3 años y de 3-6 años.
- El conocimiento de las formas de colaboración con los diferentes sectores educativos y del contexto escolar.

Junto a la adquisición de competencias pedagógicas generales y específicas de actuación, en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil cobra especial importancia la adquisición y desarrollo de las siguientes competencias personales y sociales (Mérida-Serrano et al., 2012):

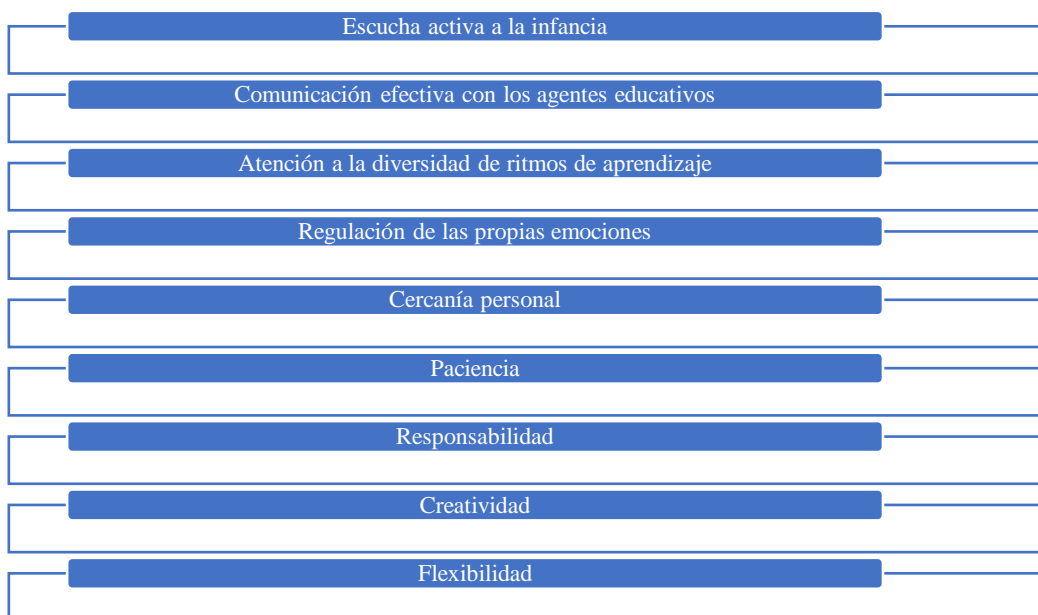


Figura 14. *Competencias personales y sociales a desarrollar en la formación inicial docente.* Elaboración propia.

6.1.2. Períodos de formación inicial con limitaciones y debilidades

A pesar de la importancia formativa que tiene el Prácticum, y de su esperable utilidad, este período de la formación inicial docente no está exento de una serie de limitaciones y debilidades. Entre ellas, se pueden citar:

- La queja más habitual expresada por parte del alumnado universitario hace referencia a la desconexión entre lo aprendido en la universidad y lo vivido en las prácticas (Agarwal et al., 2010; Puig y Recchia, 2012; Recchia y Beck, 2014).
- La escasa duración de los períodos de prácticas puede ser la causa de la falta de reflexión y de contraste entre teoría y práctica (Androussou et al., 2012).
- La relación entre las tutorías profesionales y el alumnado universitario suele producirse únicamente mientras el estudiante de Grado está en el aula de Infantil, por lo que no hay momentos para compartir reflexiones o situaciones para que el estudiante afronte en solitario la gestión del aula (Lopes-Menino y Blázquez-Entonado, 2012).
- La falta de formación en cuestiones tutoriales y de orientación por parte del profesorado universitario, así como la falta de trabajo colaborativo entre el mismo, y entre estos y las tutorías profesionales (Veiga-Simão et al., 2008; Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña, 2013).

6.1.3. El Prácticum en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, el Prácticum III (4.º curso de Grado en Educación Infantil) consta de 200 horas presenciales en los centros de prácticas, 222 horas de trabajo autónomo y 28 horas presenciales en la Facultad. Estas horas presenciales en el centro universitario tienen la particularidad de llevarse a cabo en siete seminarios distribuidos en pequeño grupo (denominadas unidades

tutoriales) y gran grupo, todos ellos dirigidos por profesorado universitario. En tres de estos seminarios en pequeños grupos, una vez empezadas las prácticas, el alumnado universitario expone sus experiencias en cuanto a observación, participación y reflexión en el aula de Infantil, pudiendo compartir sus registros sobre elementos curriculares y de planificación, atención a la diversidad, convivencia, y relación con las familias, referidos todos ellos a los y las docentes con quienes hacen sus prácticas. En estos encuentros también participa un/una docente en ejercicio complementando el aprendizaje profesional de los y las estudiantes. Tras estas sesiones, se realiza un seminario en gran grupo donde se ponen en común todas las experiencias registradas y vividas. Posteriormente, el alumnado universitario interviene en el aula infantil sobre las cuatro dimensiones analizadas con anterioridad. Esta intervención, acompañada de un análisis reflexivo, se presenta en un seminario en pequeño grupo. Por último, en el seminario final, en gran grupo, el alumnado expone sus programaciones didácticas al resto de compañeros y compañeras. Dentro de este Prácticum se ofrece, además, la posibilidad de hacer las prácticas en centros escolares que cuentan con profesorado experto en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), dentro de la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad (RIECU), con más de 10 años de experiencia en la formación inicial de excelencia (Mérida-Serrano et al., 2021).

6.2. Método

6.2.1. Objetivos e hipótesis

La investigación que se presenta ha seguido un diseño de investigación de tipo cuasi experimental (Campbell y Stanley, 1995). Esta decisión suele ser habitual en el ámbito educativo cuando se hace difícil poder controlar todas las variables extrañas y cuando dicho control, aun existiendo, es limitado o escaso. Asimismo, suele proponerse cuando

el grupo o los grupos participantes ya están conformados (Bernal, 2010; Hernández et al., 2014). La investigación contó con dos fases, un pretest y un posttest en los que participó el mismo grupo de personas. Ambas fases exploraron las variables de estudio desde un paradigma mixto. Como señalan Hernández et al. (2014), “la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación” (p. 536), como es el caso de los fenómenos sociales y, en buena medida, los vinculados a la educación.

El objetivo general que se propuso con este diseño de investigación fue conocer la utilidad del Prácticum III del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba para la adquisición de competencias profesionales y su influencia en las percepciones emocionales del futuro profesorado de esta etapa educativa. Los objetivos específicos fueron:

- Comprobar si el Prácticum aumenta el grado de percepción de adquisición de las competencias profesionales.
- Conocer qué sentimientos y emociones manifiesta el alumnado universitario antes y después de las prácticas.
- Explorar qué cambios se producen en los sentimientos y emociones de los y las estudiantes debido al paso por el Prácticum.
- Conocer si el futuro profesorado se siente preparado o no para la profesión docente y si hay cambios tras el paso por el Prácticum.

Las hipótesis de trabajo fueron:

- El Prácticum produce un aumento significativo en la adquisición de las competencias profesionales.

- Las emociones y los sentimientos de carácter negativo disminuyen tras el Prácticum y aumentan los de carácter positivo.
- El paso por el Prácticum aumenta la sensación de preparación para la labor docente.

6.2.2. Muestra participante

La elección de la muestra se realizó mediante un muestro no probabilístico. En concreto, se eligió un muestreo por conveniencia. Este tipo tiene ventajas y limitaciones. Entre las primeras se encuentran la accesibilidad y la adecuación de los participantes al objeto de estudio, mientras que entre las segundas se tiene la imposibilidad de generalizar los resultados, lo que afecta a la interpretación de los resultados. Esta queda limitada a la tipología de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005). En esta investigación los participantes fueron estudiantes de 4.º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba, en el marco de la asignatura de Prácticum III del curso académico 2018/2019.

El número de participantes total fue de 103 estudiantes, pertenecientes a tres grupos y con los siguientes datos (tabla 50).

<i>Tabla 50. Características de los participantes del capítulo 6</i>				
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
N.º de alumnado	35	27	45	103 (100 %)
Prácticas ABP en otros cursos (Sí)	10	9	11	30 (29.7 %)
Prácticas ABP en otros cursos (No)	24	18	29	71 (70.3 %)
Prácticas ABP en el curso 18/19 (Sí)	13	6	13	32 (31.7 %)
Prácticas ABP en el curso 18/19 (No)	22	19	28	69 (68.3 %)

Prácticas en Córdoba capital	21	21	30	72 (73.5 %)
Prácticas en la provincia de Córdoba	12	6	8	26 (26.5 %)
Elaboración propia.				

Los participantes fueron informados del propósito de la investigación y se garantizó su anonimato con la identificación de los cuestionarios mediante las cuatro últimas cifras del DNI. Esto permitió emparejar los pretest y los postest válidos.

6.2.3. Instrumento de recogida de datos

El instrumento está formado por una escala Likert con 10 ítems de 1 a 5 puntos, ítems de respuesta múltiple con selección-priorización, preguntas cerradas y preguntas de respuesta abierta. La escala Likert es de elaboración *ad hoc* y fue validada mediante un juicio de expertos formado por profesorado universitario y un estudio piloto (que reportó un alfa de Cronbach de .93 en el análisis de consistencia interna) (Mérida-Serrano y González-Alfaya, 2009). Adicionalmente, se ha realizado dicho análisis de fiabilidad al pretest y postest del presente estudio, así como el índice de homogeneidad. Se han obtenido alfas de Cronbach de .88 en el pretest y de .87 en el postest. Los índices de homogeneidad, medidos por la correlación ítem-total corregida, arrojaron como valor más bajo .34 en uno de los ítems del postest, por lo que no se procedió a eliminarlo (Frías-Navarro, 2019).

Los ítems de la escala se basan en la información recogida en el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y en la Orden ECI/3854/2007, en cuyo anexo se recogen las competencias profesionales para el Grado en Educación Infantil.

Las preguntas cerradas, de respuesta abierta y de selección-priorización se destinaron a conocer si el alumnado universitario se sentía o no preparado para la profesión docente y por qué, y cuáles eran sus sentimientos y emociones, así como el orden de prioridad que les otorgaban. Estos sentimientos y emociones, de carácter positivo y negativo (Bisquerra, 2009) fueron: angustia, ilusión, miedo, pasión, incertidumbre, inseguridad, insatisfacción, alegría y temor. El pretest se suministró con anterioridad a las prácticas y coincidiendo con la evaluación del primer cuatrimestre. El postest se llevó a cabo a final de curso, un mes después de finalizar el período de Prácticum.

6.2.4. Análisis de datos

Se han llevado a cabo análisis de tipo descriptivo e inferencial con SPSS (v. 27), tanto para las variables cuantitativas como cualitativas. A continuación, se detallan todos los análisis realizados.

- Para la escala Likert:
 - Prueba de Kolmogorov-Smirnov de una muestra, en el pretest y en el postest, para conocer la normalidad/no normalidad de las distribuciones de las puntuaciones.
 - Media y desviación típica de las puntuaciones del pretest y el postest. Incrementos/descensos en las puntuaciones entre ambas fases.
 - Prueba H de Kruskal-Wallis para hallar diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos independientes (A, B y C), en el pretest y en el postest.
 - Prueba de Wilcoxon para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en los incrementos o descensos en el grado de adquisición de las competencias profesionales, entre el pretest y el postest.
- Para las emociones y sentimientos (ítem de selección-priorización):

- Frecuencias sobre la selección y la priorización en el pretest y el postest.
- Prueba de McNemar para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en los incrementos o descensos en la selección de emociones y sentimientos entre el pretest y el postest.
- Para la pregunta de respuesta cerrada sobre la preparación o no para la profesión docente:
 - Frecuencias de respuesta en el pretest y el postest.
 - Prueba de McNemar para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en el incremento o descenso en las opciones de respuesta.
- Para la pregunta de respuesta abierta sobre la preparación o no para la profesión docente:
 - Se realizó una clasificación a partir de palabras y opiniones clave repetidas, y se ejemplificaron estos resultados con opiniones (las citas se muestran con las etiquetas siguientes: Pre-Sí, Pre-No, Post-Sí, Post-No, con una identificación alfanumérica y el grupo al que pertenecen).

6.3. Resultados

6.3.1. Pruebas de normalidad de la escala Likert

Para poder conocer si las distribuciones de las puntuaciones del pretest y el postest eran normales o no normales, se aplicó la prueba K-S de una muestra. Tanto para el pretest como para el postest los resultados mostraron que las puntuaciones en cada uno de los ítems, así como la puntuación total, no seguían una distribución normal, con $D(101) =$

.10, $p < .05$ en el pretest y $D(100) = .10$, $p < .05$ en el posttest. Las pruebas estadísticas inferenciales se realizaron mediante técnicas no paramétricas.

6.3.2. Estadísticos descriptivos de la escala Likert

En la siguiente tabla se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems y del total, del pretest y del posttest, así como las variaciones (tabla 51).

Tabla 51. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de la escala Likert					
	Pretest		Posttest		Pre-Post
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Diferencia</i>
1. Adquisición de conocimientos prácticos y de gestión del aula	3.66	.67	4,29	.60	▲ .63
2. Conocimiento y aplicación de procesos de interacción y comunicación en el aula	3.67	.69	4.31	.63	▲ .64
3. Dominio de habilidades sociales para facilitar el aprendizaje y la convivencia	3.78	.74	4.20	.66	▲ .42
4. Control y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje	3.40	.86	4.17	.67	▲ .77
5. Capacidad para relacionar teoría y práctica en la realidad escolar	3.61	.81	4.13	.75	▲ .52
6. Capacidad para participar en la actividad docente y reflexionar sobre la práctica	3.88	.74	4.31	.61	▲ .43
7. Participar en las propuestas de mejora del centro educativo	3.74	.80	4.16	.75	▲ .42

8. Capacidad para regular la interacción y comunicación en grupos de 0-3 años	3.23	1.03	3.72	1.14	▲ .49
9. Capacidad para regular la interacción y comunicación en grupos de 3-6 años	3.91	.68	4.37	.69	▲ .46
10. Saber colaborar con los sectores educativos y el entorno social	3.72	.87	4.16	.73	▲ .44
Puntuaciones totales	36.53	5.47	41.77	4.97	▲ 5.24
Elaboración propia.					

En el pretest, las competencias con menor puntuación fueron la 8 (capacidad para regular la interacción y comunicación en grupos de 0-3 años) y la 4 (control y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje). Las que tuvieron mayor puntuación fueron la 9 (capacidad para para regular la interacción y comunicación en grupos de 0-6 años) y la 6 (capacidad para participar en la actividad docente y reflexionar sobre la práctica). En el postest, las competencias menos valoradas fueron la 8, nuevamente, y la 5 (capacidad para relacionar teoría y práctica en la realidad escolar). Las más valoradas fueron la 9 y la 6, al igual que en el pretest, y la 2 (conocimiento y aplicación de procesos de interacción y comunicación en el aula).

La percepción en la adquisición de todas las competencias aumenta su puntuación en el postest respecto al pretest. Destacaron las competencias número 4 (que fue la segunda menos puntuada en el pretest) y la 2 (conocimiento y aplicación de procesos de interacción y comunicación en el aula). Las puntuaciones totales aumentaron en 5.24 puntos del pretest al postest.

6.3.3. Estadísticos inferenciales de la escala Likert

Una vez expuesto el aumento en las puntuaciones de todas las competencias profesionales, se pasó a comprobar si este incremento era estadísticamente significativo. Como paso previo, se analizaron los datos para determinar las diferencias entre los grupos de alumnado. En la tabla 52 aparecen los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para K muestras independientes (tres grupos en el estudio).

Tabla 52. Prueba H de Kruskal-Wallis para las puntuaciones entre grupos					
	Pretest			Posttest	
	χ^2	Sig. (p)	d (Cohen)	χ^2	Sig. (p)
Competencia 1	4.45	.108		.55	.761
Competencia 2	13.02	.001**	.725	1.29	.524
Competencia 3	4.49	.106		2.01	.366
Competencia 4	4.99	.082		.70	.706
Competencia 5	6.06	.048**	.423	2.93	.231
Competencia 6	6.40	.041**	.441	1.47	.479
Competencia 7	6.02	.049**	.420	1.65	.437
Competencia 8	3.12	.210		3.38	.185
Competencia 9	2.29	.319		.38	.828
Competencia 10	1.56	.458		1.30	.522
Puntuaciones totales	6.62	.036**	.452	1.29	.525

Se señalan las diferencias estadísticamente significativas** (p < .05).
Elaboración propia.

En el pretest se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuatro de las 10 competencias (2, 5, 6, 7), así como en la puntuación total. Se calculó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen, resultando un tamaño del efecto moderado en la competencia número 2 y pequeño en el resto. En cambio, tras el Prácticum, estas diferencias estadísticamente significativas desaparecieron entre los grupos.

Tras comprobar que todas las competencias profesionales, así como la puntuación total, aumentaron su puntuación en el postest, la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas encontró que detrás de esos incrementos había diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en todas las competencias y también en la puntuación total, entre el postest y el pretest. A partir de aquí se calculó el tamaño del efecto para cada una de las competencias profesionales y la puntuación total (tabla 53).

Tabla 53. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	Postest * Pretest			
	<i>T</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Competencia 1	147	-6.184	.000**	.609
Competencia 2	135	-6.525	.000**	.643
Competencia 3	211	-4.866	.000**	.480
Competencia 4	184	-6.290	.000**	.620
Competencia 5	375	-4.689	.000**	.462
Competencia 6	322	-4.451	.000**	.441
Competencia 7	280	-4.393	.000**	.437

Competencia 8	638	-3.865	.000**	.367
Competencia 9	244	-4.890	.000**	.484
Competencia 10	324	-4.413	.000**	.439
Puntuaciones totales	307	-7.076	.000**	.715

Se señalan las diferencias estadísticamente significativas** ($p < .01$) y el tamaño del efecto (r).

Elaboración propia.

Las competencias profesionales número 1, 2 y 4, que tuvieron los mayores incrementos entre el postest y el pretest, son también las que presentaron mayor tamaño del efecto (fuerte). El resto manifestaron un tamaño del efecto moderado. La competencia número 8 (capacidad para regular la interacción y comunicación en grupos de 0-3 años) fue la que mostró un menor tamaño del efecto. La diferencia de la puntuación total entre el postest y el pretest presentó el mayor tamaño del efecto ($r = .715$).

6.3.4. Estadísticos descriptivos sobre las emociones y los sentimientos

En la figura 15 se recogen las frecuencias de las emociones y los sentimientos señalados por los participantes, en el pretest y en el postest.

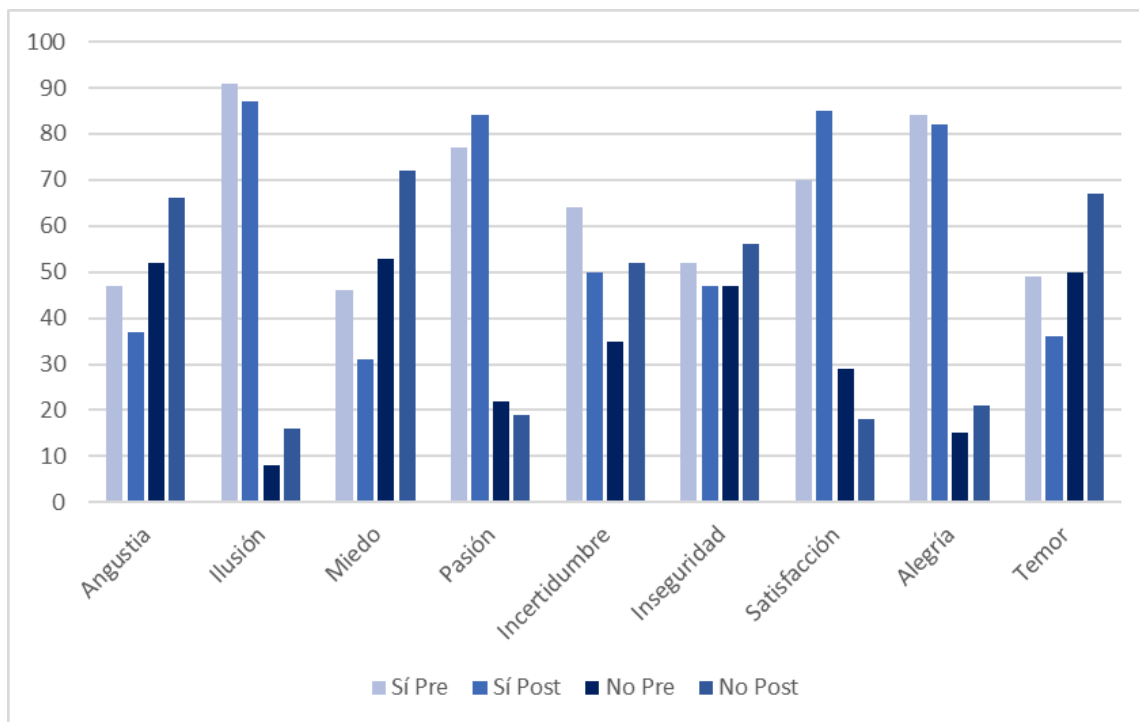


Figura 15. *Frecuencia de emociones y sentimientos*. Elaboración propia.

En cuanto a los sentimientos y las emociones de carácter negativo, se observó un descenso entre el postest y el pretest en la angustia, el miedo y el temor, en mayor medida, y en la incertidumbre, la inseguridad y el temor, en menor medida. En los sentimientos y las emociones de carácter positivo, se dio un descenso de la ilusión y la alegría, mientras que hubo un incremento de la pasión y, sobre todo, la satisfacción.

El orden de priorización que se expone se refiere al puesto con mayor frecuencia. La angustia pasó de ocupar el tercer lugar (pretest) al octavo lugar (postest), la ilusión se mantuvo en el primer lugar, el miedo pasó del segundo-tercer lugar al séptimo-octavo, la pasión bajó del primero al segundo puesto, la incertidumbre pasó del segundo-tercer lugar al quinto, la inseguridad del tercero al sexto lugar, la satisfacción del primero al tercero, la alegría pasó del primer-tercer puesto al segundo-tercero, mientras que el temor se movió del tercer lugar al octavo-noveno. Por tanto, los sentimientos y las emociones de

cariz negativo pasaron a ocupar menores niveles de importancia, mientras que los de cariz positivo se mantuvieron.

6.3.5. Estadísticos inferenciales sobre las emociones y los sentimientos

Para conocer la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas relativas a los incrementos y descensos de los datos recogidos en la figura 12, entre las frecuencias de emociones y sentimientos entre el posttest y el pretest, se realizó la prueba de McNemar para cada emoción o sentimiento junto al cálculo del tamaño del efecto en las diferencias significativas. Los resultados aparecen en la tabla 54.

Tres de los sentimientos y las emociones mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el posttest y el pretest. Los descensos de miedo, incertidumbre y temor fueron significativos, con un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 54. Prueba de McNemar para sentimientos y emociones

Postest * Pretest				
Sentimientos o emociones	χ^2	Sig. (p)	d	r
Angustia (descenso)	3.361	.067		
Ilusión (descenso)	1.895	.167		
Miedo (descenso)	5.357	.021**	.478	.233
Pasión (aumento)	.346	.556		
Incertidumbre (descenso)	4.981	.027**	.456	.222
Inseguridad (descenso)	.878	.349		
Satisfacción (aumento)	3.030	.082		

Alegría (descenso)	.696	.405		
Temor (descenso)	5.026	.025**	.463	.225

Se señalan las diferencias estadísticamente significativas** ($p < .05$) y el tamaño del efecto (d y r).

Elaboración propia.

6.3.6. Estadísticos descriptivos e inferenciales sobre la preparación para la profesión docente

Por último, se hace mención de los resultados sobre si el alumnado universitario se siente o no preparado la profesión docente. Se preguntó antes y después del Prácticum para responder sí o no, y por qué. Los resultados descriptivos se muestran en la figura 16.

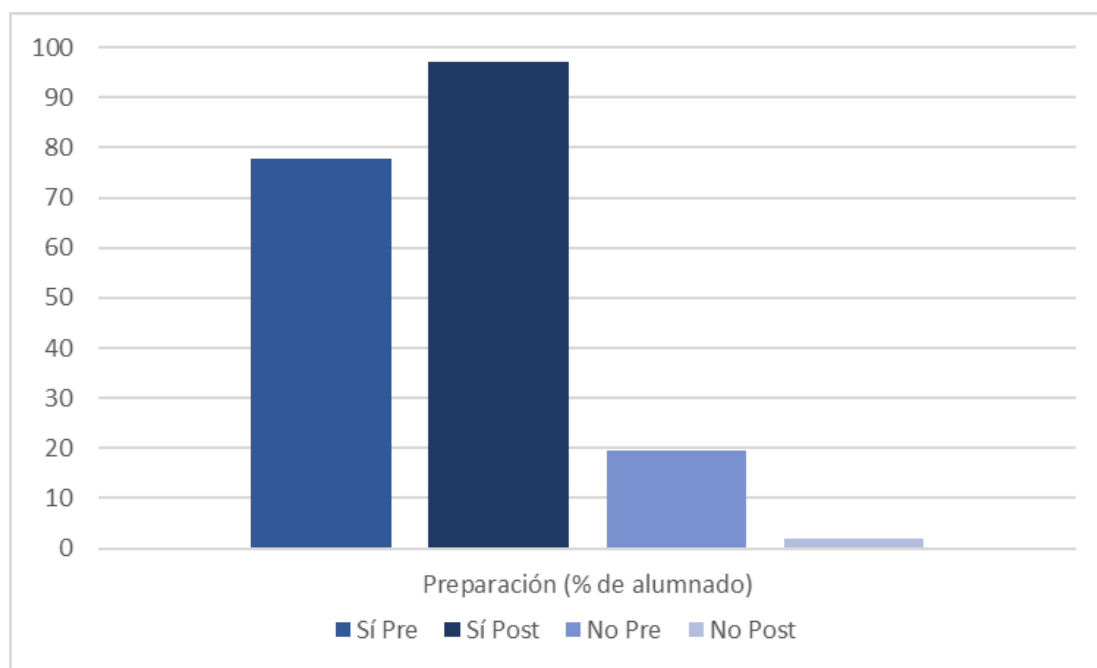


Figura 16. *Preparación para la profesión docente*. Elaboración propia.

Entre el pretest y el postest se dio un incremento de casi 20 puntos porcentuales del alumnado que afirmaba sentirse preparado para la profesión docente. Así mismo, se

produjo un descenso de 17.5 puntos porcentuales en el alumnado que no se sintió preparado. Se realizó la prueba de McNemar para comprobar si las diferencias eran estadísticamente significativas. Se concluyó que la percepción de la preparación para la profesión docente antes del Prácticum y la percepción después del Prácticum aumentó favorablemente y de forma estadísticamente significativa, $\chi^2(1, N = 100) = 16.06, p = .00$.

Entre las opiniones del alumnado universitario en el pretest acerca de por qué se sentían o no preparados, los tres términos más repetidos cuando se sentían preparados eran: haber realizado prácticas en los centros educativos los cursos anteriores, la propia motivación personal y la pasión por ser docentes, y la adquisición de diferentes competencias profesionales a lo largo de la formación inicial. Al regresar de las prácticas, las opiniones más repetidas volvieron a hacer referencia a: haber realizado el Prácticum, la adquisición de competencias profesionales, tales como conocimientos teóricos-prácticos o habilidades docentes en el aula, y la utilidad de haber podido vincular la teoría con la práctica.

“Me siento preparada ya que, durante todas las prácticas llevadas a cabo en los años anteriores, me han servido para tener experiencia y de gran ayuda para ejercer de futura docente” (Pre-Sí-25H-A).

“Pienso que he adquirido las nociones básicas necesarias para la labor educativa, que irá complementándose a través de la experiencia” (Post-Sí-74G-C).

Cuando el alumnado afirmó no sentirse preparado, en el pretest destacaron como causas: diversas debilidades y limitaciones formativas en general a lo largo del Grado

universitario, la falta de seguridad y la poca presencia de situaciones que afrontar en el aula en solitario, sin la ayuda de la tutoría profesional. En el posttest se destacó la necesidad de mejorar la intervención en el aula y las carencias formativas en el trato con las familias.

“Siento que hay demasiados aspectos que no se han trabajado lo suficiente, no se han trabajado o no se les ha prestado la atención que estos requerían” (Pre-No-20-A).

“Hay determinadas experiencias para las que no nos han preparado, como por ejemplo tutorías con los padres, madres o tutores legales” (Post-No-20Z-A).

6.4. Discusión y conclusiones

Las tres hipótesis iniciales fueron confirmadas parcial o totalmente. El Prácticum produjo un aumento significativo en la adquisición de las competencias profesionales, las emociones y los sentimientos de carácter negativo disminuyeron tras el Prácticum, así como aumentaron los de carácter positivo, y el paso por el Prácticum aumentó la sensación de preparación para la labor docente.

Todas las competencias profesionales exploradas aumentaron su adquisición de forma significativa. Tres de ellas (la número 1 “Adquisición de conocimientos prácticos y de gestión del aula”, la 2 “Conocimiento y aplicación de procesos de interacción y comunicación en el aula” y la 4 “Control y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje”) fueron las que mostraron mayores incrementos. Esto puede contradecir los estudios donde el alumnado universitario expresó la separación entre teoría y práctica,

entre la universidad y la escuela (Agarwal et al., 2010; Puig y Recchia, 2012; Recchia y Beck, 2014).

Los sentimientos negativos descendieron, especialmente tres de ellos que, a su vez, están relacionados: miedo, incertidumbre y temor. También descendieron dos sentimientos positivos, aunque no de forma significativa: la ilusión y la alegría. Sería de interés indagar en los porqués en próximas investigaciones y si esas causas se deben a las limitaciones y debilidades señaladas en otros estudios comentados en la introducción del presente capítulo. Profundizar en esta línea de estudio es importante, ya que sentirse preparado para la docencia va ligado fundamentalmente, y según las opiniones de los participantes, a la motivación personal y a la vocación. Por último, la utilidad del Prácticum se vio refrendada en este sentimiento de preparación, que aumentó significativamente tras las prácticas, con algunos matices como la necesidad de mejorar en la participación autónoma del estudiante universitario en el aula de Infantil (Lopes-Menino y Blázquez-Entonado, 2012) o en el trato con los agentes educativos.

6.5. Referencias bibliográficas

- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C., y Sonu, D. (2010). From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247. <https://doi.org/10.1177/0022487109354521>
- Androussou, A., Kortessi-Dafermou, H., y Tsafos, V. (2012). Educating teachers: Observation of a classroom's framework as part of the student teachers' education. *International Journal of Learning*, 18(8), 191-212. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i08/47699>

- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª Ed.). Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- Frías-Navarro, D. (2019). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª Ed.). McGraw Hill.
- Lopes-Menino, H. A. y Blázquez-Entonado, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 23-43.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª Ed.). Pearson Educación.
- Mérida-Serrano, R. (2018). El Prácticum en la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad. En R. Mérida-Serrano, *Proyecto de acceso a cátedra* (pp. 255-278). Universidad de Córdoba.
- Mérida-Serrano, R. y González-Alfaya, M. E. (2009). La adquisición de competencias en Magisterio de Educación Infantil: tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales. *Bordón*, 61(2), 93-108.
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., y Olivares-García, M. A. (2012). RIECU: una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la

Universidad de Córdoba. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 447-465.

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E, Olivares-García, M. A., Muñoz-Moya, M. y Rodríguez-Carrillo, J. (2021). El prácticum RIECU a evaluación. De la innovación a la investigación educativa como herramienta para transformar la práctica. *Investigación en la Escuela*, 105, 11-24.
<https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.02>

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53735-53738.

Puig, V. I. y Recchia, S. L. (2012). Urban Advocates for Young Children with Special Needs: First-Year Early Childhood Teachers Enacting Social Justice. *The New Educator*, 8(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2012.697018>

Real Decreto 1393/2007, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, 44037-44048.

Recchia, S. L. y Beck, L. M. (2014). Reflective Practice as «Enrichment»: How New Early Childhood Teachers Enact Preservice Values in Their Classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 203-225.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2014.936074>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.

Veiga-Simão, A. M., Flores, M. A., Fernandes, S., y Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Síffo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88.

Zabalza-Beraza, M. A. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A (2013). A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 47-70.

PARTE III. Conclusiones y prospectiva

CAPÍTULO 7

Indicadores de excelencia para la formación inicial docente en Educación Infantil.

7.1. De regreso a la propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Este trabajo de tesis doctoral se sitúa en línea con el documento “*24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*”, elaborado y publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Tal como señala Montero (2022), en dicho documento se establecen cuatro pilares para la mejora de la calidad de la formación de los docentes en general, y de la etapa de Educación Infantil en particular.

1. **El reconocimiento de la formación inicial docente como el comienzo del desarrollo profesional.** Al igual que ocurre con otros ámbitos de conocimiento, la importancia de la formación inicial docente no ha contado siempre con el merecido reconocimiento y prestigio (Montero, 2018; Montero y García-Carmona, 2018; Montero y Ramos, 2019), y que sí lo ha encontrado precisamente en el mundo de la investigación académica (Cochran-Smith y Villegas, 2016). En este sentido, los primeros capítulos de este trabajo muestran los principales hitos de esta evolución. Un gran avance se produjo con la llegada del EEES y, en concreto, con la transición de las Diplomaturas a los Grados. De este modo, alcanza especial relevancia la construcción de la identidad docente y el desarrollo

profesional de los maestros y las maestras. Así lo entiende Montero (2022) al afirmar que “se produjo ¡sin pedirlo! gracias al proceso de armonización en un EEES” (p. 10).

2. **El reconocimiento del docente como creador de conocimiento para transformar la práctica profesional.** Las investigaciones llevadas a cabo por Ben-Peretz (2011), Pérez Gómez y Soto Gómez (2021) y Tardif (2013) se sitúan en línea con esta idea. No obstante, surgen ciertas dificultades para definir de qué tipos de conocimientos se compone exactamente ese conocimiento profesional, cómo y dónde se obtiene, cómo se transforma, etc. (Montero, 2001, 2022; Tardif, 2004, 2013). Este conocimiento profesional podría articularse en un perfil identitario docente basado en cinco aspectos que proceden del consenso de diversas investigaciones internacionales (Arnon y Reichel, 2007; Clark y Byrnes, 2015; Day, 2014; Priestley et al., 2012; Rekalidou y Panitsides, 2015; Salamon y Harrison, 2015), un perfil que es descrito, con mayor detalle, en la reciente investigación de González Alfaya et al. (2021). En ella se propone el denominado modelo *MEDEI* (Modelo de Excelencia Docente en Educación Infantil), que establece cinco dimensiones que tienen, entre uno de sus objetivos principales, ayudar a orientar los diseños de los planes formativos en la formación inicial. Las dimensiones se recogen en la figura 17. El modelo se concreta, posteriormente, en el sistema SIDOI, elaborado en el marco del proyecto I+D+i titulado “Diseño de un Sistema Digital de Estándares Internacionales para evaluar a los docentes de Educación Infantil (SIDOI)” (PID2019-109986GB-I00), donde se inserta también esta tesis doctoral.

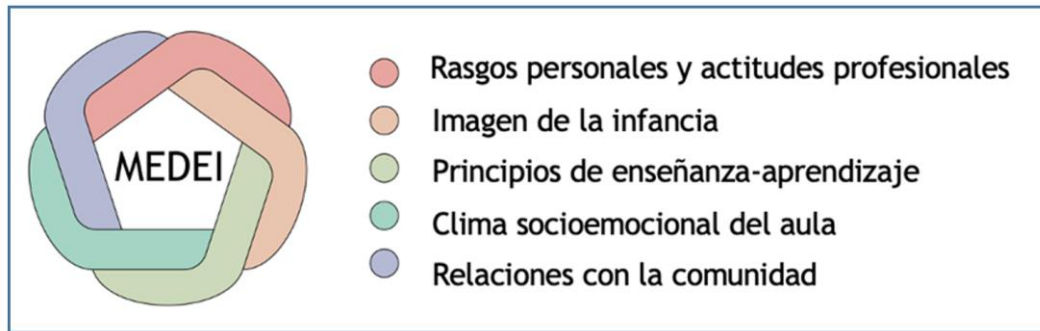


Figura 17. *Dimensiones del modelo MEDEI*. Tomado de González Alfaya et al. (2021).

Cuatro de estas dimensiones están estrechamente relacionadas con tres ideas clave recogidas en los resultados del capítulo 4 de la tesis doctoral que aquí se presenta. Por una parte, los rasgos personales y las actitudes profesionales, así como los principios de enseñanza-aprendizaje, se vinculan con la importancia de realizar prácticas reflexivas (Akerson et al., 2010) y con la capacidad de liderazgo y la toma de decisiones (Diamond, 2014). Por otra parte, el clima socioemocional del aula y la imagen de la infancia, guardan estrecha relación con la regulación y percepción de emociones y sentimientos propios que emanan de la reflexión crítica (Swartz y McElwain, 2012). Esto último se relaciona, asimismo, con los resultados del capítulo 6, donde la realización de un Prácticum de calidad tiene efectos positivos en la percepción de sentimientos y emociones referidos a la práctica docente. Por último, podemos observar una clara conexión entre la dimensión denominada por González Alfaya et al. (2021) "relaciones con la comunidad" y la competencia número 10 del estudio empírico desarrollado en el capítulo 5 de este trabajo ("Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social"). Resulta de gran interés señalar que, entre los resultados del estudio, se mostró como una de las menos adquiridas, según la percepción del estudiantado universitario.

3. **El establecimiento de un marco competencial completo y claro.** En el documento “*24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*”, anteriormente mencionado, se plantea la necesidad de revisar y reformular las competencias recogidas en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Asimismo, la Comisión Europea (2020) también menciona la necesidad de acordar un conjunto de competencias que el estudiantado universitario debe demostrar en la formación inicial docente. Posiblemente, estas competencias deban ser actualizadas, incluyendo las competencias referidas al módulo de Prácticum. Dar el paso decisivo para establecer y aplicar este marco competencial, no solo a nivel universitario sino también en la carrera docente en activo, supondría hacer emerger “otras cuestiones importantes que suelen concitar sentimientos de amenaza entre el profesorado, como la evaluación del desempeño docente y la promoción profesional” (Montero, 2022, p. 7). En cualquier caso, resulta preciso argumentar el por qué y para qué de este marco competencial docente, que está directamente conectado con el desarrollo profesional de calidad (UNESCO, 2022).

Los estudios empíricos de este trabajo han tenido como referencia el marco competencial establecido en la citada Orden ECI/3854 del año 2007 y los resultados obtenidos pueden arrojar alguna luz en la tarea de revisión de dicho perfil competencial incorporando y concretando nuevos temas y ámbitos, como los que componen los resultados del capítulo 4 de la tesis.

4. **La regulación del acceso a la formación inicial con pruebas específicas y la conexión con el acceso a la función pública docente.** El acceso a los grados de Educación, a partir de la revisión realizada sobre el acceso a los grados de educación en las diferentes universidades españolas, se limita en la mayoría de las universidades a la superación de la prueba de acceso a la universidad (conocida como PEvAU y tradicionalmente como selectividad), que habitualmente cuenta con porcentajes superiores al 90 % de aprobados cada curso académico. Parece evidente que una profesión como la docente no puede limitarse a la admisión de alumnado sin realizar algún tipo de prueba específica, como recomienda el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) y como reclaman recientemente Decanos y Decanas de Educación (Zafra, 2023). Un hecho que podría eliminar la tradicional etiqueta que tienen estas carreras universitarias, las de Educación, con frecuencia elegidas por alumnado que no ha logrado acceder por sus calificaciones a otros grados que poseen un mayor reconocimiento o prestigio en nuestra sociedad. Igualmente, sería necesario vincular de manera efectiva la formación inicial con el acceso a la función pública, desde el mismo momento en el que se exige para ello un concurso-oposición. El acceso a la formación inicial debe tener en cuenta la influencia que tienen las expectativas y los sentimientos del estudiantado universitario, como se ha abordado en el capítulo 6 de la tesis, en cuanto a la realización de las prácticas académicas y al sentimiento de preparación docente que señalan los y las estudiantes. Es preciso remarcar aquí, igualmente, el importante papel que tiene la formación inicial docente en los primeros años de desempeño laboral (Dayan, 2008).

7.2. Indicadores de excelencia y propuestas

A continuación, se exponen una serie de indicadores de excelencia para la mejora de la formación inicial docente y propuestas e ideas como concreción de estos indicadores. Se establecen a partir de los resultados y las conclusiones de los tres estudios realizados en la tesis, y se relacionan con la propuesta de indicadores del sistema SIDOI. Se dividen, por un lado, en aquellos indicadores y propuestas referidos a la formación inicial docente en Educación Infantil en general y, por otro lado, al Prácticum de manera particular. No obstante, y debido a la importancia del Prácticum en la formación inicial, también se recogen indicadores que atañen a ambas partes. En la tabla 55 se resumen los indicadores y las propuestas elaboradas.

Tabla 55. *Síntesis de indicadores y propuestas*

Indicadores generales	
Indicador	Propuestas
1. Revisar y modificar los planes y programas formativos universitarios para incorporar una imagen de la infancia y unos principios de enseñanza-aprendizaje que respetan los derechos, cultura, y necesidades de niños y niñas.	1.1. Análisis de la vinculación entre los módulos, las asignaturas, los contenidos y las metodologías con la realidad social, la etapa de 0-6 años, los agentes educativos y el tejido laboral. 1.2. Inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de metodologías innovadoras centradas en la infancia y enmarcadas en un contexto digital. 1.3. Fortalecimiento de contenidos y estrategias que atiendan las diversidades del aula infantil, las necesidades y ritmos

	<p>de aprendizaje, la diversidad cultural y las relaciones con las familias.</p> <p>1.4. Orientación de los planes de estudios hacia el Prácticum y las prácticas en la escuela.</p>
2. Revisar y reformular el marco competencial de la formación inicial docente.	<p>2.1. Inclusión de nuevas competencias docentes sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>2.2. Incorporación de competencias docentes que atiendan el desarrollo armónico de la infancia.</p> <p>2.3. Introducción de competencias sobre investigación, acción y reflexión.</p>
Indicadores y propuestas relativas a Prácticum	
3. Establecer y fortalecer sinergias entre la escuela y la universidad.	<p>3.1. Selección de escuelas y tutorías profesionales acreditadas por su calidad.</p> <p>3.2. Refuerzo de la supervisión del Prácticum por tutorías profesionales (docentes en activo) y tutorías académicas (universidad) de calidad.</p> <p>3.3. Coordinación de los enfoques metodológicos y los contenidos que el estudiantado universitario observa y desarrolla en las prácticas.</p>
4. Optimizar el aprovechamiento de las actuaciones en las prácticas académicas.	<p>4.1. Mejora del aprovechamiento temporal y de las oportunidades formativas con otros agentes educativos durante las prácticas.</p>

	4.2. Fomento y extensión en número de centros y aulas para la realización de prácticas en escuelas infantiles de 0 a 3 años.
5. Enriquecer las relaciones entre el estudiante universitario y las tutorías profesionales y académicas.	<p>5.1. Establecimiento de una comunicación fluida y efectiva de las expectativas del estudiante universitario sobre las prácticas.</p> <p>5.2. Planificación, desarrollo y evaluación conjunta de las estrategias metodológicas y los recursos para atender a la infancia en la escuela.</p> <p>5.3. Establecimiento de mecanismos que faciliten la evaluación continua de las relaciones entre tutoría profesional y estudiante.</p>
Elaboración propia.	

A continuación, se desarrollan las propuestas para cada uno de los indicadores. En cuanto a la formación inicial docente en general:

Tabla 56. *Indicadores y propuestas generales*

Indicadores
1. Revisar y modificar los planes y programas formativos universitarios para incorporar una imagen de la infancia y unos principios de enseñanza-aprendizaje que respetan los derechos, cultura, necesidades y tipos de inteligencia de niños y niñas.

Propuestas

1.1. Análisis de la vinculación entre los módulos, las asignaturas, los contenidos y las metodologías con la realidad social, la etapa de 0-6 años, los agentes educativos y el mundo laboral.

Es necesario que exista una vinculación de las titulaciones más allá de los muros académicos. Los diferentes aspectos de la titulación de Grado en Educación Infantil (asignaturas, contenidos, metodologías) deben tener en cuenta la realidad social, especialmente aquella que presenta mayores índices de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social. Esto se puede realizar a través de experiencias como el *aprendizaje-servicio* (García-Cano et al., 2019; Soto Gómez, 2022).

1.2. Inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de metodologías innovadoras centradas en la infancia y enmarcadas en un contexto digital.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar centrados en la infancia, en una infancia capaz, competente y con derechos. Se hace referencia a metodologías que entiendan la etapa infantil como una etapa con identidad propia y no como una simple preparación para etapas posteriores, que recibe el término de *schoolification* y que implica caer en el riesgo de formar a niños y niñas preparados para la escuela, y no al contrario (OECD, 2017). El contexto digital debe acompañarse de un enfoque crítico, en la línea de respeto de los derechos de la infancia, y en la medida que sean un medio que potencie las capacidades, el descubrimiento o el asombro infantil.

1.3. Introducción de contenidos que atiendan la diversidad del aula infantil, las necesidades y ritmos de aprendizaje, la diversidad cultural y el trato con las familias.

Es de interés introducir y potenciar pedagogías que fomenten una cultura participativa en la formación inicial docente, como las que fundamentan los proyectos de trabajo puesto que, al contrario de lo que sucede con metodologías estandarizadas, permiten adaptarse a los diferentes ritmos e intereses de la infancia (Mérida-Serrano et al., 2018; Rodríguez-Carrillo et al., 2019) e incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2017).

Estas tres propuestas, derivadas de la revisión sistemática de literatura que se recoge en el capítulo 4 de este trabajo, están relacionadas con la percepción del estudiantado universitario expuesta en los capítulos 5 y 6, en cuanto que se vinculan con competencias que presentan el mayor aumento en su adquisición antes y después del Prácticum: por una parte, adquirir conocimientos prácticos y de gestión del aula y, por otra parte, hacer el seguimiento del proceso educativo mediante diversas técnicas y estrategias, competencia esta última percibida además como una de las menos adquirida antes del periodo de prácticas.

1.4. Orientación de los planes de estudios hacia el Prácticum y las prácticas en la escuela.

Una de las competencias ampliamente recogida por la literatura científica en el capítulo 4, y percibida por los y las estudiantes universitarios como menos adquirida en el capítulo 5, se refiere a la capacidad de relacionar teoría y práctica con la realidad escolar. Estructurar de una manera modular el currículo de la formación inicial docente, como señalan Pérez Gómez (2010), permite superar la fragmentación de los actuales planes de estudio, de una enseñanza fragmentada en disciplinas (Soto Gómez

et al., 2016), y facilita la adquisición y el desarrollo de competencias y ayuda a la integración de teoría y práctica.

Indicadores

2. Revisar y reformular el marco competencial de la formación inicial docente.

Propuestas

2.1. Inclusión de nuevas competencias docentes sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de establecer competencias que tengan presente el debate y el cuestionamiento del conocimiento pedagógico y de los enfoques metodológicos (gestión del aula, prevención y resolución de conflictos, horarios, actividades), así como el análisis reflexivo de las experiencias que se realizan en la escuela y de las actuaciones de cada persona implicada en el contexto escolar (Hudson y Hudson, 2011).

2.2. Incorporación de competencias docentes que atiendan el desarrollo armónico de la infancia.

Además de los procesos de enseñanza y aprendizaje como tales, otras competencias que están referidas a la preocupación por el cuidado de la infancia deben ser incorporadas, como son la atención y la escucha a la infancia y sus intereses (Rodríguez-Carrillo et al., 2020) y la atención individualizada a las necesidades escolares (Recchia et al., 2009). Se trata de incluir competencias profesionales docentes que van más allá de las que habitualmente han sido requeridas, como cuestionar, acompañar, estimular, comunicar, reflexionar, estimular, etc. Esto es, y, en resumen, un docente “informado, sensible y responsable” (Pérez Gómez, 2022, p. 85).

2.3. Introducción de competencias sobre investigación, acción y reflexión.

El análisis del estado de la cuestión (capítulo 4) mostró la importancia que se le otorga a la investigación, la acción y la reflexión en la formación inicial docente, capacidades que son clave para el desarrollo infantil y una educación de calidad (Mérida-Serrano et al., 2012; Recchia y Beck, 2014). Mientras la investigación y la acción permiten reformular la práctica docente, la reflexión ayuda a mejorar la auto percepción de las emociones y a poseer una mayor conciencia sobre la importancia de incorporar estrategias y recursos para el desarrollo emocional infantil (Swartz y McElwain, 2012). Se incide, en el capítulo 6, cómo un Prácticum reflexivo ayuda a disminuir la presencia de sentimientos y emociones de carácter negativo, como el miedo o la incertidumbre.

Elaboración propia.

En cuanto al Prácticum en particular:

Tabla 57. *Indicadores y propuestas para el Prácticum*

Indicadores

3. Establecer y fortalecer sinergias entre la escuela y la universidad.

Propuestas

3.1. Selección de escuelas y tutorías profesionales acreditadas por su calidad.

Aunque la selección de profesorado y centros de calidad, y la evaluación del profesorado, son temas controvertidos y complejos (Aunión, 2022; Escudero Muñoz, 2010), al mismo tiempo es necesario remarcar que no se trata de defender para la infancia su derecho a la educación, sino su derecho a una educación de calidad. Así, el

estudiantado universitario debe formarse con docentes que sean referentes educativos. A pesar de la dificultad y complejidad que entraña este asunto, algunos indicadores como los que se recogen en el sistema SIDOI (como participar en proyectos de innovación, en redes educativas, haber recibido o impartido formación docente, entre otras), pueden ayudar en gran medida en esta selección amplia e inclusiva de profesorado que “acredite” su calidad. Los centros de formación de profesorado pueden desempeñar, igualmente, un papel de enorme relevancia en este proceso de selección de los centros, así como también contribuir a que estos maestros y maestras que participan en el Prácticum acaben siendo maestros y maestras de calidad. En el Prácticum ligado al proyecto de innovación de la red RIECU (con proyectos como “Comenzar a construir en el Prácticum una identidad docente de calidad al interactuar con el saber experiencial de maestras expertas en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)” en el curso 2019/2020 o “Aprender a escuchar a la infancia y a reflexionar en y sobre la práctica junto a maestras expertas en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)” en el curso 2020/2021) se forma al profesorado (tutorías profesionales) a través de cursos de formación en los centros de profesorado y participan en el Prácticum formando a los futuros docentes.

3.2. Refuerzo de la supervisión del Prácticum por tutorías profesionales y universitarias de calidad.

Este refuerzo de la supervisión se entiende en dos vertientes. Por un lado, en reforzar la coordinación entre ambas tutorías, la profesional y la académica, lo que se alinea con la importancia de generar sinergias entre la escuela y la universidad, y que se han de concretar en gran medida en la coordinación entre ambas tutorías. Por otro lado, en

reforzar los propios procesos de tutoría, tanto en el aula como en la universidad, haciendo de esos encuentros de tutoría momentos compartidos de reflexión, cuestionamiento y descubrimiento, donde se analicen tanto las buenas prácticas como los errores cometidos. Esto posibilita que existan momentos con un enorme potencial para el aprendizaje y el desarrollo, donde una vez más se salta ese muro de lo puramente académico y se tengan presentes otros aspectos: emocionales, de creación de clima, de atención a la diversidad, de relación con la familia y la comunidad, de replanteamiento y cuestionamiento sobre las propias concepciones de infancia y de la educación infantil. En definitiva, que sean momentos que se alejen de la rutinización y la burocratización que se da, desafortunadamente, a menudo tanto en las aulas infantiles como en las aulas universitarias.

3.3. Coordinación de los enfoques metodológicos y los contenidos que el estudiantado universitario observa y desarrolla en las prácticas.

Esta propuesta se refiere tanto a la coordinación entre aquello que se imparte en las diferentes asignaturas de la titulación a nivel teórico y lo que luego se desarrolla en el aula a nivel práctico, como a la coordinación entre aquello que observan durante sus períodos de prácticas dedicado a la observación y aquello que los estudiantes desarrollan en las prácticas dedicado a la intervención. Todo lo anterior va en la línea de la construcción del aprendizaje, del aprendizaje reflexivo sobre lo que el estudiante observa y documenta pedagógicamente (Maldonado-Ruiz y Soto Gómez, 2022), lo que posteriormente puede ser base y sustento para su propia intervención y el éxito de esta. Aquí juega también un papel importante la pareja educativa (Mérida-Serrano et al. (2020), para que esta coordinación ayude a que lo aprendido en la observación pueda ser puesto en práctica (pueda ser reconstruido) de manera crítica y reflexiva, en el

desarrollo de la intervención que el alumnado realiza en las aulas a través de sus propias programaciones.

Estas tres propuestas, en conjunto, pueden contribuir a mejorar la adquisición y desarrollo de competencias relativas a los procesos educativos en el aula, incluyendo técnicas y estrategias metodológicas, la participación en planes y propuestas de mejora de los centros educativos, y la colaboración con otros agentes de la comunidad educativa. Unas competencias que son percibidas por los y las estudiantes entre las menos adquiridas antes y después del Prácticum, como se expone en los resultados del capítulo 5.

Indicadores

4. Optimizar el aprovechamiento de las actuaciones en las prácticas académicas.

Propuestas

4.1. Mejora del aprovechamiento temporal y de las oportunidades formativas con otros agentes educativos durante las prácticas.

Por un lado, como se pudo ver en el capítulo 4, según Androussou et al. (2012), contrastar teoría y práctica requiere de una gran cantidad de tiempo. El Prácticum cuenta con un tiempo predeterminado y limitado, que a su vez se ve influenciado por las cuestiones burocráticas y diversas presiones curriculares que afectan a las tutorías profesionales del día a día escolar. Estos hechos obstaculizan que el estudiante universitario pueda reflexionar o aplicar lo aprendido de una manera transformadora (Rose y Rogers, 2012; Tardif, 2004; Tejada et al., 2017; Veiga-Simão et al., 2008). Una posible extensión del tiempo de prácticas podría darse mediante un año final de estudios de Grado, como año de inducción en la práctica (Hudson et al., 2015). Por otro lado,

los resultados del capítulo 4 apuntan la necesidad de un mayor tratamiento de la diversidad familiar en la formación inicial (Fox, 2007), habida cuenta de la existencia de prejuicios y estereotipos en el estudiantado al finalizar sus estudios hacia familias altamente desfavorecidas (Kim, 2013). El Prácticum representa un periodo idóneo para abordar y trabajar la colaboración escuela-familia, favoreciendo ese contacto con los principales agentes educativos, máxime cuando la competencia “Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social” es una de las percibidas como menos adquiridas en los resultados del estudio empírico del capítulo 5.

4.2. Fomento y extensión en número de centros y aulas para la realización de prácticas en escuelas infantiles de 0 a 3 años.

La revisión de la literatura científica abordada en el capítulo 4, refrendada por la baja percepción del estudiantado universitario sobre la adquisición de la competencia relativa a gestionar grupos de 0-3 años en el capítulo 5, expresa la necesidad de extender las prácticas al primer ciclo de la etapa de Educación Infantil. Aumentar la oferta de centros de prácticas en esta franja de edad, que se encuentra también con el inconveniente de no ser un periodo y ciclo incluido en el sistema educativo obligatorio en España, podría permitir mayores posibilidades de conocer situaciones nuevas.

Indicadores

5. Enriquecer las relaciones entre el estudiante universitario y las tutorías profesionales y académicas.

Propuestas

5.1. Establecimiento de una comunicación fluida y efectiva de las expectativas del estudiante universitario sobre las prácticas.

De esta manera, se pueden evitar desacuerdos entre las tutorías profesionales y los estudiantes universitarios, en cuanto a enfoques metodológicos, realización de actividades o uso de recursos. Esta comunicación requiere programas específicos de formación para las tutorías profesionales, por una parte, y del desarrollo de competencias reflexivas y de autoevaluación por parte de los estudiantes universitarios (Ärlemalm-Hagsér, 2017; Loizou, 2011). Esta comunicación revierte positivamente en las expectativas que los estudiantes tienen antes y después de asistir a los periodos de prácticas, lo que modula, como se ha visto en el capítulo 6, diversos sentimientos que se ponen en juego, como la alegría, el miedo, la incertidumbre o la ilusión. Como ayuda a este encuentro entre sentimientos y emociones, y la identidad docente que se va creando en la práctica a través del cuestionamiento de las propias ideas y valores, se tiene la tutorización o mentoría académica en grupos pequeños (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2021).

5.2. Planificación, desarrollo y evaluación conjunta de las estrategias metodológicas y los recursos para atender a la infancia en la escuela.

El trabajo conjunto tutoría profesional-estudiante universitario-tutoría académica, y entre los propios estudiantes, puede ayudar a potenciar el desarrollo de competencias profesionales docentes. Como se ha visto en el capítulo 5, los mayores aumentos en la adquisición de competencias antes y después de las prácticas, y también donde se dan diferencias estadísticamente significativas, se refieren a aspectos vinculados al dominio de los procesos de interacción en el aula, a controlar y supervisar los procesos

educativos de los niños y las niñas, a dominar técnicas y estrategias metodológicas y a participar en la actividad docente desde la acción y la reflexión. Pero, como señalan Recchia et al. (2015), también ayuda a establecer relaciones de calidad con el alumnado, a orientar mejor el proceso educativo y a trabajar con las familias. La componente de cooperación para planificar y desarrollar estrategias metodológicas y usar una rica variedad de recursos para atender a los niños y las niñas, encuentra una propuesta de acción en la *Lesson Study* en la Universidad de Málaga, “una experiencia de alianza de aprendices que comparten una intención común y se atreven a explorar el incierto proceso de experimentación pedagógica, intercambiando y contrastando pensamientos, propuestas y acciones, en un clima de confianza, apoyo y estímulo mutuo” (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2021, p. 25). En esta línea se sitúan los resultados de la investigación de Mérida-Serrano et al. (2020) en el marco del Prácticum RIECU de la Universidad de Córdoba, con la documentación pedagógica y la pareja educativa formada por docente y estudiante.

5.3. Establecimiento de mecanismos que faciliten la evaluación continua de las relaciones entre tutoría profesional y estudiante.

Los resultados descritos en el estudio empírico 1 (capítulo 5) apuntan a una mejora sustancial de la percepción por parte del estudiantado universitario, de todas las competencias profesionales analizadas. En el capítulo 6 se hace evidente, asimismo, que el Prácticum en su conjunto es útil para la adquisición de competencias profesionales. Teniendo presente todo lo anterior, es necesario establecer una evaluación continua de las relaciones que se producen durante las prácticas entre las tutorías profesionales y los estudiantes de Grado, puesto que, en menor o mayor

medida, dichas relaciones acaban interviniendo en el desarrollo competencial (Hudson, 2007; Hudson et al., 2005; Sedumedi y Mundalamo, 2014). Una herramienta de interés para facilitar la supervisión y la evaluación continua del estudiante universitario la constituyen tanto el portafolios educativo (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2021) como el e-portafolios profesional (Olivares García et al., 2020), con los que se fomenta el autoconocimiento, la documentación pedagógica en diversos soportes, la concreción y comprobación de objetivos personales y la reflexión continua.

Elaboración propia.

7.3. Limitaciones y prospectiva

En cuanto a limitaciones, cabe indicar que las que se exponen en las siguientes líneas, han ido conformándose como nuevas preguntas, hipótesis e interrogantes. La primera de las limitaciones se refiere al proceso de revisión sistemática, en tanto que el espacio temporal elegido finalizaba en 2017. No obstante, y como se ha podido observar en los diferentes capítulos y apartados de este trabajo, se ha considerado la necesidad de ir incorporando referencias posteriores seleccionadas por su relevancia. Por otro lado, los conceptos de formación inicial docente y Prácticum se definen y entienden de diferente forma, según el contexto del que se trate. Considerando esta apreciación, se pretendió obtener una visión global del tema, aunque ello dificultase un mayor desarrollo y profundización.

La segunda limitación hace referencia a las muestras de participantes en los dos estudios empíricos, referidas a los estudiantes de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba. Aunque la muestra puede considerarse reducida, permitió conocer con cierto recorrido la percepción sobre la adquisición de competencias profesionales de estos estudiantes, al ser analizados los datos de cinco cursos académicos.

La tercera limitación es resultado de la propia aplicación de los instrumentos en los estudios empíricos, puesto que recogen la percepción de los y las estudiantes antes y después del Prácticum. Un momento de la formación inicial que, como se ha visto en los resultados de los capítulos 5 y 6 y en la literatura científica, influye en la adquisición de competencias profesionales, en el sentimiento de preparación y en las emociones en general, pero no permite comprobar de una manera concluyente cuáles son las causas, y el peso de cada una de estas, en las variaciones de la percepción encontradas.

En lo que se refiere a futuras líneas de investigación, será de interés conocer a través de instrumentos propios de la metodología cualitativa como la entrevista o los grupos de discusión, cuáles son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que tienen los Planes de Estudio del Grado en Educación Infantil, así como contrastar y complementar los resultados de los estudios de esta tesis, con la opinión de participantes clave como Decanos y Decanas de Educación, coordinadores y coordinadoras de los Grados o mediante la profundización a través del estudiantado universitario y los y las docentes responsables de las tutorías académicas y las tutorías profesionales.

La ampliación de las muestras participantes permitirá, asimismo, la comparación de resultados entre comunidades autónomas y universidades, por ejemplo, con la realización de estudios de casos. Un estudio más ambicioso, en esta línea, sería analizar cómo se concreta el perfil competencial que persiguen los diferentes modelos de Prácticum en las distintas universidades españolas o casos seleccionados por su interés como centros de referencia en los países del contexto mediterráneo, como Portugal o Italia, lo que otorgaría una perspectiva internacional comparada a las investigaciones. Igualmente, resultaría conveniente, para los estudios cuantitativos, analizar la percepción sobre la adquisición de las competencias profesionales teniendo en cuenta otras variables independientes que

estén relacionadas con las prácticas en la escuela (metodología que usa la tutoría profesional, experiencia docente o el contexto en el que se ubica la escuela, entre otras.). De esta manera se podrían conocer diferentes causas, así como la importancia de cada una de estas, en la construcción de la identidad docente antes y después del Prácticum. Por último, y como propuesta para recopilar de una manera robusta y objetiva la adquisición de competencias profesionales, se propone la construcción de un sistema de indicadores de excelencia para la formación inicial, en línea con los indicadores y las propuestas ya presentadas en el capítulo 7 y en concordancia con el modelo MEDEI y su concreción en el sistema SIDOI.

7.4. Referencias bibliográficas

Akerson, V. L., Buzzelli, C. A., y Donnelly, L. A. (2010). On the nature of teaching nature of science: Preservice early childhood teachers' Instruction in preschool and elementary settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 213-233.

<https://doi.org/10.1002/tea.20323>

Androussou, A., Kortessi-Dafermou, H., y Tsafos, V. (2012). Educating teachers: Observation of a classroom's framework as part of the student teachers' education.

International Journal of Learning, 18(8), 191-212.

<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i08/47699>

Ärlemalm-Hagsér, E. (2017). Student Teachers' Workplace-Based Learning in Sweden on Early Childhood Education for Sustainability: Experiences in Practice Settings.

International Journal of Early Childhood, 49(3), 411-427.

<https://doi.org/10.1007/s13158-017-0201-9>

- Arnon, S. y Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 13(5), 441-464. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Aunión, J. A. (2022). Cómo poner nota a los profesores. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2022-04-24/evaluar-a-los-profesores-premiar-la-excelencia-o-mejorar-el-sistema.html?mid=DM125537&bid=1107800091>
- Balongo-González, E. y Mérida-Serrano, R. (2017). Incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles a través de los proyectos de trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 231-251.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>
- Clark, S. y Byrnes, D. (2015). What millennial preservice teachers want to learn in their training. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 379-395. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1100148>
- Cochran-Smith, M. y Villegas, A. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. En D. Gitomer y C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (5th Ed.) (pp. 439-547). American Educational Research Association. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_7
- Comisión Europea (2020). *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children*. Luxemburgo:

Day, C. (2014) (5.ª Ed.). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

Diamond, A. (2014). Preservice early childhood educators' leadership development through reflective engagement with experiential service learning and leadership literature. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 12-20. Recuperado de: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/wp-content/uploads/2017/04/AJEC-Vol39-No4-2014.pdf>

Escudero Muñoz, J. M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 201-221.

Fox, R. K. (2007). One of the Hidden Diversities in Schools: Families with Parents who are Lesbian or Gay. *Childhood Education*, 83(5), 277-281. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522932>

García-Cano, M., Hinojosa-Pareja, E., Alcalde-Sánchez, I., Álvarez-Sotomayor, A., Cerrillo-Vidal, J. A., Hidalgo-Ariza, M. D., y Martínez-Carmona, M. J. (2019). Aprendizaje-Servicio: aprender desde la experiencia y la reflexión. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3), 74-87. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i3.12277>

González Alfaya, M. E., Mérida Serrano, R., y Rodríguez Carrillo, J. (Coords.) (2021). *Teoría y Práctica de la excelencia docente en Educación Infantil. Una mirada compartida entre España y Estados Unidos*. Pirámide.

- Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 201-217.
<https://doi.org/10.1080/13611260601086394>
- Hudson, P. y Hudson, S. (2011). Converting theory to practice: University-school collaboration on devising strategies for mentoring pedagogical knowledge. *International Journal of Learning*, 18(2), 319-329.
- Hudson, S., Hudson, P., y Adie, L. (2015). The School-Community Integrated Learning pathway: Exploring a new way to prepare and induct final-year preservice teachers. *Improving Schools*, 18(3), 221-235.
<https://doi.org/10.1177/1365480215596223>
- Hudson, P., Skamp, K., y Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education*, 89(4), 657-674.
<https://doi.org/10.1002/sce.20025>
- Kim, J. (2013). Confronting Invisibility: Early Childhood Pre-service Teachers' Beliefs Toward Homeless Children. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 161-169.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0529-6>
- Loizou, E. (2011). The diverse facets of power in early childhood mentor–student teacher relationships. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 373-386.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587112>
- Maldonado-Ruiz, G. y Soto Gómez, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente.

Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26(1), 191-212. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17040>

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., y Olivares-García, M. A. (2012). RIECU: una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 447-465.

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. A., y Rodríguez-Carrillo, J. (2018). La red de infantil RIECU (Escuela-Centro de Profesorado-Universidad) como contexto de aprendizaje para forjar nuevas identidades profesionales docentes en los estudiantes de grado de infantil a través del método de proyectos de trabajo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 5, 41-45. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v5i.10969>

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>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Documento para debate*. Recuperado de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>

- Montero, L. (2022). Formación inicial, teoría y práctica en las 24 propuestas de reforma. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8720>
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- Montero, L. y García-Carmona, A. (2018). Políticas, investigación y prácticas en la formación inicial del profesorado de Ciencias en España. En A. Cachapuz, A. Alexandre Shigunov Neto, y I. Fortunato (org.), *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 318-345). Edições Hipotésé.
- Montero, L. y Ramos, X. (2019). A formación do profesorado en tempos de incerteza. Problemas, demandas e desafíos. *Revista Galega de Educación*, 75, 42-45.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Olivares-García, M. A., García-Segura, S., Gutiérrez-Santiuste, E., y Mérida-Serrano, R. (2020). El e-portafolio profesional: Una herramienta facilitadora en la transición al empleo de estudiantes de Grado en Educación Social en la Universidad de Córdoba. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 129-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29265>

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53735-53738.

Pérez Gómez, A. I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En A. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 66-87). Morata.

Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.

Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., y Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>

Rekalidou, G. y Panitsides, E. A. (2015). What does it take to be a “successful teacher”? Universities’ role in preparing the future early-years workforce. *Early Years*, 35(4), 333-350. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1080231>

Recchia, S. L., y Beck, L. M. (2014). Reflective Practice as «Enrichment»: How New Early Childhood Teachers Enact Preservice Values in Their Classrooms. *Journal*

of *Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 203-225.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2014.936074>

Recchia, S. L., Beck, L. M., Esposito, A., y Tarrant, K. (2009). Diverse Field Experiences as a Catalyst for Preparing High Quality Early Childhood Teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 105-122.
<https://doi.org/10.1080/10901020902885604>

Recchia, S. L., Lee, S. Y., y Shin, M. (2015). Preparing Early Childhood Professionals for Relationship-Based Work With Infants. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 100-123. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1030523>

Rodríguez-Carrillo J., González-Alfaya, M. E., Mérida-Serrano R., y Olivares-García M. A. (2018). Aulas infantiles que trabajan por Proyectos. La interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 185-203. <https://doi.org/10.5209/RCED.56076>

Rodríguez-Carrillo, J., Mérida-Serrano, R., y González-Alfaya, M. E. (2020). ‘A teacher’s hug can make you feel better’: listening to U.S. children’s voices on high-quality early childhood teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 504-518.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783925>

Rose, J. y Rogers, S. (2012). Principles under pressure: Student teachers’ perspectives on final teaching practice in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 43-58.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2012.664472>

- Salamon, A. y Harrison, L. (2015). Early childhood educators' conceptions of infants' capabilities: The nexus between beliefs and practice. *Early Years*, 35(3), 273-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1042961>
- Sedumedi, T. D. T. y Mundalamo, F. J. (2014). Exploring School-Based Mentors' Assessment of Practicum in Diverse Teaching Contexts. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(27), 821-832. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n27p821>
- Soto Gómez, E. (2022). Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 164-180. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>
- Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J., y Caparrós Vida, R. M. (2016). Otra escuela posible: Claves para reconstruir el conocimiento práctico en el contexto universitario. *Infancia*, 157, 5-15.
- Swartz, R. A. y McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9, 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- Veiga-Simão, A. M., Flores, M. A., Fernandes, S., y Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Síffo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88.
- Zafra, I. (2023). 70 decanos de Educación reclaman un examen especial para entrar a Magisterio y al máster de secundaria. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2023-02-06/70-decanos-de-educacion-reclaman-un-examen-especial-para-entrar-a-magisterio-y-al-master-de-secundaria.html>