



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado*, 2(2), 1999

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>

La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades

EMILIA MORENO SÁNCHEZ, J. ENRIQUE VÉLEZ
GONZÁLEZ, MERCEDES MARTÍN BERRIDO, M^a TERESA
PADILLA CARMONA & MARÍA JOSÉ CARRASCO MACÍAS

RESUMEN

La realidad profesional del profesorado en la etapa de Educación Infantil ha variado de forma significativa tras la implantación de la última Reforma Educativa (LOGSE). En aras de reconducir la formación y orientarla a sus necesidades profesionales, se plantea un estudio para conocer las necesidades, problemas y retos profesionales de las maestras y maestros de Educación Infantil. Para ello, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas a profesorado en ejercicio y con la información recogida se realiza un análisis de contenido. Se pretende aportar ideas para poder dar una respuesta real, práctica, funcional y coherente con las necesidades sentidas por este profesorado en el desempeño de su profesión, tanto desde la formación permanente como desde los programas de Formación Inicial.

PALABRAS CLAVE

Educación infantil; Necesidad de formación; Análisis cualitativo; Formación inicial.

1.- Introducción

Con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) se establece una nueva concepción de la profesión docente. Se instaura un nuevo modelo de actuación y autonomía del profesorado respecto al currículum. Supone también el reconocimiento de la Educación Infantil como la primera etapa del Sistema Educativo. Te-

niendo ésta como finalidad principal la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social y moral de los niños y niñas hasta los 6 años. Tiene un carácter voluntario, garantizando las Administraciones públicas la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite. ZABALZA (1996, 18) señala que la Educación Infantil presenta actualmente una serie de retos específicos, a saber:

«• *La nueva sensibilidad internacional en relación con la mejora de la calidad de vida de la infancia.*

• *La incorporación generalizada a la escuela de niños/as de tres años.*

• *La efectiva adopción del nuevo marco curricular.*

• *La respuesta a las necesidades de formación y desarrollo profesional de los profesores/as especialistas en Educación Infantil».*

Sin embargo, la realidad dista mucho de estas pretensiones y su puesta en práctica está presentando muchos problemas (DE PABLO, 1992; ETXEBARRÍA Y MADARIAGA, 1992; FERRERO, 1992). La ratio en muchos casos no se cumple; las competencias de las/los profesionales implicadas/os no están delimitadas; existe una escasa implantación en los centros (concretamente en la provincia de Huelva sólo un 42% de los centros escolarizan a alumnado de 3 años, aún existiendo la demanda en muchos otros); las instalaciones son inadecuadas y faltan profesionales específicos, como son los/as especialistas en Jardín de Infancia. Y a estos problemas hay que añadir la escasa conciencia social de las necesidades educativas del alumnado de estas edades, lo que conlleva una valoración baja de los profesionales que trabajan en esta modalidad, de las condiciones físicas de los centros, etc.

Por lo que se puede afirmar que el desarrollo práctico de la Educación Infantil, como plantea desde el punto de vista teórico la LOGSE, está resultando inadecuado y en muchos casos inviable.

Los/as docentes que se encuentran inmersos/as en una realidad problemática como la que se ha descrito anteriormente, acentúan su creencia de que la Educación Infantil es la gran olvidada del Sistema Educativo (paradójicamente en muchos centros estas enseñanzas se encuentran incluso en un edificio aparte del resto de las modalidades educativas). En muchos casos, la incorporación de niños y niñas menores de 4 años supone también un problema añadido para el profesorado, cuya tarea se centraba en preparar al alumnado para el inicio de la Primaria y que carecen de mecanismos para desempeñar su profesión como les demandan las nuevas circunstancias (DE PABLO, 1992).

A todas estas circunstancias hay que añadir, que la reforma del sistema educativo demanda a estos maestros y maestras un nuevo perfil profesional.

Todo lo anterior implica que el profesorado de Educación Infantil, debe ser mediador entre la teoría y la práctica; debe investigar en el aula; debe ser capaz de trabajar en equipo; debe adaptar su práctica a los avances en el conocimiento científico, técnico y pedagógico; debe responder a los principios de enseñanza comprensiva e individualizada; debe responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar; debe acomodar las propuestas curriculares al aula y al contexto en que trabajen; debe formular, inventar y experimentar técnicas y estrategias metodológicas de evaluación, etc. (MEC, 1989).

Esta realidad y este nuevo perfil exigen una actualización y una adecuada formación y preparación profesional de estos maestros y maestras a través de las distintas etapas formativas.

En un intento de buscar vías para la reflexión que nos faciliten el reencuentro de caminos favorables a todos estos nuevos planteamientos de la profesión, ZABALZA (1996, 19-31) establece unos ejes de proyección de nuevas expectativas, claves para el desarrollo del profesorado de Educación Infantil:

«1º El desarrollo de la Escuela Infantil como institución educativa, a través del refuerzo de su identidad y de sus lazos de relación con la Primaria.

2º El concepto de niño como sujeto de derechos y el concepto de niño competente.

3º El currículo en cuanto a su planificación, multidimensionalidad formativa y continuidad.

4º El profesorado y su acomodación al alumnado de tres años, su profesionalización y la calidad de vida».

Las instituciones responsables de la formación permanente y la Universidad, como responsable de la formación inicial del profesorado, deben tener en cuenta la realidad en la que se encuentran los y las profesionales de la enseñanza con sus posibilidades y sus limitaciones, así como el perfil de profesional que la Reforma demanda (FERRADÁS Y RODRÍGUEZ, 1993). El papel que deben ejercer en cuanto a la formación ha de estar en consonancia con los cambios sociales, en general, y con las necesidades sentidas del alumnado universitario y el profesorado en particular. El éxito de su función dependerá de la capacidad que las Instituciones tengan de conectarse con la realidad, predecir escenarios futuros de desempeño de los/as profesionales y orientar la formación de éstos según las necesidades sociales, capacitándoles con marcos conceptuales, instrumentos y técnicas que les permitan emprender situaciones diversas.

El papel de las principales instituciones de formación permanente en Andalucía (los Centros de Profesores, CEPs) ya lo hemos puesto en evidencia en otros trabajos (MORENO Y VÉLEZ, 1997) donde se reflexiona sobre las consecuencias de la aplicación del Decreto que regula la estructura de los CEPs y el de Formación Permanente de Andalucía. «Se propone un modelo de profesor reflexivo, pero se trabaja hacia otro de profesor clínico» (GUERRERO Y FEITO, 1998, 86). La Universidad, por su parte, más que transmitir conocimientos, debe formar al alumnado para capacitarle en la resolución de problemas de su entorno profesional. Esta preparación se consigue tanto proporcionando una formación como capacitándoles para la investigación (MORENO, PADILLA Y ROMERO, 1997).

Llegados a este punto podemos preguntarnos: ¿Está orientada realmente la formación inicial para preparar a estos y estas profesionales?. ¿Y la formación permanente?. ¿Cuáles son las necesidades de conocimiento que siente el actual profesorado de Educación Infantil?.

2.- Objetivos

En un intento de responder a las cuestiones anteriormente planteadas y dentro de la línea de investigación que sobre formación del profesorado estamos llevando a cabo, hemos realizado este estudio cuya finalidad es **conocer las necesidades**



formativas del profesorado de Educación Infantil, con objeto de poder dar una respuesta educativa desde la Universidad adaptada a las mismas.

Para alcanzar este objetivo es preciso, por un lado, el análisis de los Planes de Estudio de Magisterio de la especialidad de Educación Infantil y, por otro, la detección de necesidades y la percepción de la formación recibida que tiene el profesorado en ejercicio.

3.- Muestra

La muestra se ha obtenido de colegios públicos de la provincia de Huelva. De la totalidad del profesorado perteneciente a estos centros se han seleccionado, de manera accidental, 40 maestros y maestras que trabajan en la especialidad de Educación Infantil durante el curso 98-99. Esta muestra, aunque no se puede considerar estadísticamente representativa, es de gran interés para nosotros porque pertenecen a centros donde nuestro alumnado realiza las prácticas.

4.- Procedimiento de recogida de datos

Los datos de este estudio se han recogido a través del análisis de los Planes de Estudios de la especialidad de Educación Infantil de la Universidad de Huelva, y de entrevistas semiestructuradas a profesoras y profesores en ejercicio que imparten esta especialidad en la provincia de Huelva.

Con la información obtenida hemos llevado a cabo un balance entre lo que sería el «desempeño ideal» y el «desempeño real», cuyos resultados presentamos en este trabajo y que pueden contribuir a orientar la formación del profesorado de Educación Infantil.

4

5.- Procedimientos de análisis

El tratamiento de los datos se ha efectuado a través de la técnica de análisis de contenido. Para facilitar dicho análisis hemos partido de una serie de categorías establecidas a priori que nos han facilitado la reducción, agrupamiento y síntesis de datos, para la obtención de resultados con relación al objetivo que nos planteamos en esta investigación. Las dos categorías de las que partimos para la reducción de datos fueron:

- a) Problemas percibidos en el ejercicio de la docencia.**
- b) Ofertas que demandan a las instituciones educativas.**

A partir de éstas, se fueron obteniendo a posteriori distintas subcategorías incluidas dentro de estos dos grandes bloques, que han facilitado la obtención de resultados.

En el proceso de análisis se ha seguido la siguiente secuencia de trabajo:

- 1º Lectura, por parte de cada una de las personas participantes en la investigación, del total de respuestas dadas por el profesorado.**
- 2º Extracción individual de las categorías de análisis.**
- 3º Triangulación de las categorías elaboradas en los pasos anteriores.**

4º Elaboración de las categorías definitivas.

5º Codificación de las respuestas.

6.- Resultados

Nuestra intención con este análisis era contrastar lo que ofertamos en la formación inicial de nuestro alumnado, futuras y futuros docentes, con lo que demanda la práctica real que se lleva a cabo en un centro, una vez que comienzan a ejercer su profesión.

Los resultados obtenidos los vamos a exponer referidos a los dos grandes bloques o categorías de las que partimos para el análisis de contenido.

En referencia a la primera categoría, **problemas percibidos en el ejercicio de la docencia**, podemos decir que todos los/as docentes entrevistados/as coinciden en destacar la falta de preparación en lo teórico y, sobre todo, en lo práctico, al valorar la preparación que han recibido durante el desarrollo de sus estudios en las Escuelas Universitarias. Esta falta de preparación hace que el enfrentarse día a día con la realidad escolar sea en los primeros momentos muy compleja:

«Te preparan muy poco para hacer frente a todas las circunstancias con las que te vas a enfrentar, desde mi propia experiencia el primer año que comienzas a trabajar no te encuentras capacitado lo suficiente como para llevar adelante una clase, y menos con lo que te dan en la facultad». (prof. 39)

«Lo que se aprende en la Escuela de Magisterio es la base, pero lo que te perfecciona es el trabajo diario, ya que a medida que vas adquiriendo experiencia ves que todo aquello tiene muy poco parecido con la realidad». (prof. 5)

«Cuando yo terminé no sabía para qué había estudiado... mi formación en aquellos momentos era por debajo de cero». (prof. 27)

Esta falta de preparación viene motivada por la desconexión entre la teoría y la práctica sexista que se está llevando a cabo en la formación del futuro docente, ya que según podemos observar, se imparten, como dicen las personas entrevistadas, asignaturas que no tienen ninguna o poca relación con el trabajo a realizar en las aulas:

«A veces pienso que la práctica no puede darse desconectada de la teoría... las teorías te la explicaban muy descontextualizadas de la práctica. Así que cuando me enfrenté por primera vez al aula... lo pasas mal... pero con el tiempo vas integrando teoría/práctica y descubres un sentido al por qué haces esto y no aquello». (prof. 16)

«Nos imparten asignaturas fundamentales... pero hay otras que sencillamente las quitaba, por el sólo hecho de que te sirven muy poco para realizarte como maestro, algunas son puramente filosóficas y tienen pocas cosas que te puedan ofrecer que sean realmente prácticas». (prof. 29)

Sobre todo, lo que más se cuestiona del actual sistema de formación del profesorado es el tiempo dedicado a las prácticas, elemento clave y esencial de la formación del futuro/a docente de Educación Infantil, ya que se considera escaso y mal planificado para la realidad tan compleja que va a encontrar después en el centro escolar:

«Quizá la parte práctica era la más escasa, y es lo que pienso que ayuda más al docente, el contacto con los niños y con la escuela de verdad». (prof. 10)

«Las prácticas son esenciales».(prof. 9)

«Falta más tiempo práctico de docencia». (prof. 24)

«Lo que tiene peor es el sistema de las prácticas y ésta es una profesión que no se puede entender sin eso, sin unas prácticas adecuadas... hace falta el contacto directo con la realidad». (prof. 24)

Esta especialidad, tras la modificación del BOE del 26-1-90, consta de 200 créditos de 10 horas cada uno de ellos y que se distribuyen entre las distintas materias y cursos tal y como aparece en el gráfico 1. De ellos sólo 32 son de prácticas y se distribuyen durante los 3 cursos que dura la formación universitaria de estos/as profesionales de la siguiente forma:

6 en primer curso, 10 en segundo curso y 16 en tercer curso.

6

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIGATORIAS	MATERIAS OPTATIVAS	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN	TRABAJO FIN DE CARRERA	TOTAL
PRIMER CICLO	11	40	22	4	4	0	70.00
	21	44	12	4	8	0	68.00
	31	34	16	4	8	0	62.00

Gráfico 1: Créditos asignados a las materias que forman el currículum del profesorado de Educación Infantil en Huelva

Como consecuencia de estos problemas o necesidades percibidos en el ejercicio de su docencia, **las profesoras y profesores entrevistados, demandan** a la Universidad, sobre todo, más prácticas y mejor programadas durante el periodo de estudios; ésto repercutirá en su formación proporcionándoles herramientas para enfrentarse, en el futuro, a la realidad educativa:

«...debería de haber más prácticas en las que tú tengas que ponerte al frente de unos niños». (prof. 12)

«Más práctica docente». (prof. 34)

«El periodo de prácticas en los centros debe ser más largo y mejor programado». (prof. 14)

«Un curso entero sólo de práctica». (prof. 2)

Igualmente ven necesario un cambio en las asignaturas que hoy se están impartiendo, sobre todo, hablan de adaptar los contenidos. Destacan que éstos han de estar más en consonancia con la práctica educativa que deben llevar a cabo, por lo que deben ser más operativos y realistas:

«No sería tan necesario quitar y/o poner asignaturas a los estudios de la especialidad de Educación Infantil como revisar los tipos de contenidos que se imparten y cómo se imparten. Sería interesante investigar si una reducción de contenidos conceptuales y un aumento de los procedimentales favorece una formación de más calidad del alumnado». (prof. 21)

«... menos asignaturas y más concretas, que realmente te sirvieran a ti el día de mañana para llevar una clase en adelante... hay situaciones en las que te encuentras sin saber por dónde tienes que tirar». (prof. 13)

«Necesitamos una enseñanza más realista... no te enseñan cómo tienes que enseñar, te enseñan el qué enseñar, pero no cómo». (prof. 31)

Al profesorado de la Universidad se le pide que esté más conectado con la realidad de los centros de Educación Infantil e, incluso, que hayan trabajado en ellos, para así, poder transmitir una enseñanza más coherente, significativa y de mayor calidad.

«En mi época había muy pocos profesores que hubieran pisado una escuela de primaria; entonces, es muy difícil imaginar que una persona que no había pasado por un nivel educativo pudiera hablar de eso sin fundamento de la práctica». (prof. 17)

«El profesorado de la universidad debería estar más cerca de la realidad. No saben cuál es la realidad del aula... De vez en cuando, cada siete años, que se pongan a dar clases con niños». (prof. 11)

También observamos que las personas entrevistadas piensan que si el profesorado universitario estuviera conectado con la realidad del aula, como están ellos, los planes de formación de los futuros maestros y maestras cambiarían y serían más prácticos y reales:

«Yo demandaría una mayor organización y claridad de ideas desde la universidad, que vengan los alumnos más orientados y sabiendo qué deben hacer». (prof. 8)

«Los profesores deben presentar a los alumnos casos prácticos y reales que se dan en la realidad escolar, de la práctica cotidiana, y exponerles a los alumnos como resolverían estos casos haciendo». (prof. 12)

Finalmente, y en la línea que señalan VELASCO Y ROSO (1991), el profesorado demanda una serie de iniciativas imprescindibles como son la formación de la actitud crítica y objetiva hacia la propia práctica docente; entroncar la formación universitaria con la realidad educativa; dotar de recursos y medios a la docencia y fomentar la



colaboración y participación de entidades autónomas y centros escolares de cara a llenar de contenido y evidencia una enseñanza de calidad.

7.- Conclusiones

A la vista de los resultados y en aras de conseguir una respuesta educativa adaptada a las necesidades del profesorado de Educación Infantil desde la Universidad de Huelva, nos gustaría señalar como reflexiones finales las siguientes:

En primer lugar, es necesario elaborar un currículum adaptado a la problemática real de los centros escolares, que permita el desarrollo de las competencias necesarias en el alumnado para el desempeño del puesto. Para ello, será preciso cambiar no sólo el contenido de las asignaturas; sino también el enfoque, potenciando tanto la adquisición de conocimientos teóricos como el desarrollo de habilidades y actitudes. En definitiva, necesitamos potenciar desde la Universidad un currículum que haga hincapié en el “saber hacer” y en el “saber ser”.

En segundo lugar, y muy relacionado con el punto anterior, se debe poner énfasis en incrementar el tiempo de las prácticas, así como en gestionarlas, organizarlas y controlarlas adecuadamente para que éstas puedan cumplir realmente con el objetivo por el que son incluidas en los planes de estudio y que es «desarrollar habilidades y competencias docentes en nuestros/as alumnos y alumnas».

Para finalizar, queremos resaltar que de este análisis se deduce que la formación inicial que recibe el profesorado de Educación Infantil no responde a sus necesidades, se demanda un cambio curricular en el que tengan un peso mayor y específico los conocimientos actualizados y relacionados con la práctica, así como el desarrollo de habilidades que les permitan desarrollar en el futuro una actividad docente de calidad.

Referencias bibliográficas

- DE PABLO, P. (1992). Algunas reflexiones en torno a la formación de los educadores y educadoras de los niños/as de tres años. *Infancia*, 10, 20-24.
- ETXEBARRIA, J. y MADARIAGA, I. (1992). El profesional de la Educación Infantil. Una incongruencia de la LOGSE. *Infancia*, 13, 4-7.
- FERRADÁS, R.L. y RODRÍGUEZ, X. (1997). Los nuevos planes de estudio de magisterio. Limitaciones de un proceso y desafíos pendientes. *Tendencias pedagógicas*, 3, 57-73.
- FERRERO, A. (1992). ¿Cómo nos situamos los profesionales de Educación Infantil ante el desarrollo de la LOGSE?. *Infancia*, 10, 35-37.
- GUERRERO, A. y FEITO, R. (1998). Formación en Centros. Como aves precursoras. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 86-89.
- MEC (1989). *Libro blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones MEC.
- MORENO, E.; PADILLA, M.T. y ROMERO, R. (1997). Análisis de las ideas previas del alumnado sobre el perfil del psicopedagogo/a. En AGUADED, J.I. y GONÇALVEZ, J.A. (Dir.), *Caminos para el encuentro educativo* (303-311). Huelva: Universidad de Huelva.
- MORENO, E. y VÉLEZ, E. (1997). La cara y la cruz de la formación en centros. En AGUADED, J.I. y GONÇALVEZ, J.A. (Dir.), *Caminos para el encuentro educativo* (77-83). Huelva: Universidad de Huelva.
- VELASCO, A. y ROSO, P. (1991). La formación permanente del profesorado dentro del Proyecto educativo y político social. *Almíbar*, 20, 34-35.
- ZABALZA, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.



Dirección

**Emilia Moreno Sánchez, Mercedes Martín Berrido &
María José Carrasco Macías**

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Huelva
Departamento de Educación. Área de Didáctica y
Organización Escolar
Avda. Fuerzas Armadas, s/n, 21007- Huelva
Tel.: 959 27 10 00 Fax: 959 27 04 11
Correo Electrónico: emilia@uhu.es (Emilia Moreno)

J. Enrique Vélez González

C. P. Moreno y Chacón. Ayamonte (Huelva).

Teresa Padilla Carmona

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Sevilla.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

9

MORENO SÁNCHEZ, Emilia; VÉLEZ GONZÁLEZ, J. Enrique; MARTÍN BERRIDO, Mercedes; PADILLA CARMONA, Teresa & CARRASCO MACÍAS, María José (1999). La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>].