

## **FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: CLAVES PARA EL DISEÑO INNOVADOR DE PLANES DE ESTUDIO**

### **INITIAL TRAINING OF TEACHERS CHILDHOOD EDUCATION: KEYS TO THE INNOVATIVE DESIGN OF CURRICULA**

**María C. Domínguez Garrido**

cdominguez@edu.uned.es

Facultad de Educación. UNED.

C/ Juan del Rosal, 14. C.P. 28040. Madrid (España)

**Raúl González Fernández**

raulgonzalez@edu.uned.es

Facultad de Educación. UNED.

C/ Juan del Rosal, 14. C.P. 28040. Madrid (España)

**María del Castañar Medina Domínguez**

tatinamedina@yahoo.es

Universidad Antonio de Nebrija

**Antonio Medina Rivilla**

amedina@edu.uned.es

Facultad de Educación. UNED.

C/ Juan del Rosal, 14. C.P. 28040. Madrid (España)

Recibido: 10/09/2015

Aceptado: 16/12/2015

#### **Resumen:**

La investigación realizada pretende identificar las dimensiones más valiosas que fundamentan la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. En coherencia con investigaciones previas sobre formación de docentes, las competencias y las creencias básicas constituyen los aspectos nucleares para el desempeño de la tarea educativa en esta etapa. Mediante una metodología mixta, integrando los métodos cuantitativo y cualitativo, se ha constatado que las competencias consideradas más importantes en la formación de los docentes son la comunicativa y la emocional, dándole también gran valor a las creencias de respeto a la diversidad y reconocimiento del valor humano. Se confirman así las competencias y creencias estimadas en estudios previos, destacando el papel vital de ambas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

**Palabras clave:** Profesorado, Educación Infantil, Formación Inicial, Competencias, Creencias.

**Abstract:**

This research aims to understand the principal dimensions underlying the initial training of teachers in Childhood Education. Previous researches on the formation of teachers indicate that the competences and the basic beliefs are the main aspects for the development of the educational role in this stage. Using a mixed methodology that integrates quantitative and qualitative methods, has been found that the competences identified as most important in the training of teachers are communicative and emotional, also having importance the beliefs of respect for diversity and recognition of human value. Have been confirmed the competences and beliefs indicated in previous investigations, highlighting their important role in the initial training of the teachers in Childhood Education.

**Keywords:** Teachers, Childhood Education, Initial Training, Competences, Beliefs.

**Introducción**

La formación inicial del profesorado de Educación Infantil, en su doble ciclo inicial (0-3) y de desarrollo (3-6), como etapa raíz de la educación de todos los sistemas educativos, presenta en el momento actual algunas notas propias que se reflejan y son influidas por la complejidad de la sociedad del siglo XXI.

Organizaciones Internacionales como la UNESCO, OMEP y múltiples instituciones generadoras de una nueva y retadora humanidad, consideran que los primeros años de la existencia humana son cruciales para la maduración y equilibrio integral de todas las personas. Es obvio que desde los primeros años se genera un ciclo singular de existencia hasta la senectud y últimos años de vida.

La neurociencia y disciplinas sociales destacan que ha de replantearse el estilo de entrar y formarse en y para la vida como personas humanas llenas de valor, que han de alcanzar actitudes creativas y equilibrio emocional, aspectos que ha de entender el profesional innovador, siendo al mismo tiempo el encargado de descubrir las claves de su compleja e interesante tarea educativa, unida al reto más actualizado de una Didáctica para el inicio de la Infancia, que requiere emplear algunos modelos que le posibiliten desarrollar su labor y generar nuevas concepciones que se demandan desde una sociedad multicultural (Borghi, 2011), un escenario de búsqueda de sentido universal de entendimiento y diálogo (Domínguez, 2006, 2015), aplicando este proceso a la búsqueda de la nueva escuela en el entorno (Baldacci, 2014), que proporcionan algunas perspectivas nucleares para comprender los grandes retos que los seres humanos han de asumir en el siglo XXI.

Las instituciones universitarias que asumen la formación integral de los profesionales de la educación han de actualizar los modelos de formación inicial de los docentes, aumentando la conexión entre la teoría y la práctica a la hora de diseñar los diferentes planes de estudio (Madrid-Vivar et al., 2013) y aportar a los nuevos estudiantes las “claves” para entender la incidencia y capacitación integral que cada educador ha de asumir, si desea prepararse para una relevante educación de los seres humanos en y

desde el primero o segundo año de la vida hasta alcanzar el inicio de la segunda infancia (7/11 años), etapa nuclear que representa el más valioso y transformador proceso educativo que afecta a cada persona en la época de máxima plasticidad neuronal, lingüística, creativa, estilo singular y más potencialidad imaginativa como ser humano único y autónomo, que ha de iniciar con bases adecuadas su proyecto vital de aprendizaje.

Las transformaciones en la sociedad tecnológica se caracterizan por la inmediatez, las multitareas y las crecientes diferencias sociales, económicas y culturales entre las personas y las comunidades, demandando de la acción educativa un cambio en el enfoque, la atención a cada persona y el reto entre las culturas, conscientes del papel transformador que afecta al profesorado, a las familias, a las comunidades y grupos étnicos (romaníes, personas diversas en su génesis y transformación social), que representan un gran desafío para los sistemas educativos y para el profesorado en su manera de entender la “plena y radical igualdad de las personas en este nuevo escenario mundial”.

*¿Qué se espera del profesorado de Educación Infantil ante la complejidad y pluralidad de situaciones familiares, sociales y económicas que caracterizan esta etapa?*

La respuesta se asume desde dos posibles modelos de formación del profesorado para la nueva infancia, personas en su momento radical de capacitación como protagonistas de las nuevas generaciones orientados a la mejora integral de la humanidad, que demandan profesionales de la educación atentos a la diversidad de modelos de formación que se sintetizan en las características del pensamiento crítico (critical thinking).

Davies (2015), Borghi (2011), etc., representan una línea de acción de la educación de maestros integrada en la acción, la creatividad y la transformación social, en una línea de apertura continua.

Desde otra visión se considera que la acción de enseñanza en la universidad para capacitar a los nuevos profesionales ha de promoverse desde “Effective Teaching and Learning in Higher Education”, que se inscribe en la visión de la enseñanza y el aprendizaje eficiente, encontrando la armonía entre las demandas del profesorado, en coherencia con las expectativas y la formación integral que han de alcanzar los estudiantes, en el marco de programas adaptados a la capacitación de los estudiantes para responder al alumnado de la sociedad del conocimiento (Clifton et al., 2015).

Goltlieb (2015) destaca el significado de la buena enseñanza y del valor de la visión de Duncan de considerarla “una carrera hacia la cima, un aspecto sustancial para los movimientos de reformas”, entendidos como visiones sociopolíticas, que pretenden la mejora global del sistema educativo, diseñando nuevos planes de estudio, programas de actualización del profesorado, y opciones globales, que buscan adaptar los procesos educativos y el desempeño de la tarea docente a las necesidades y expectativas de la sociedad actual y futura, a veces desconociendo las auténticas mejoras e iniciativas de los principales implicados, estudiantes, familias, docentes y comunidades de innovación educativa.

Las demandas de una infancia necesitada de verdaderos hogares, comunidades abiertas y acogedoras, comarcas, pueblos y ciudades pensadas para las personas y la primera infancia en particular, precisa de modelos y prácticas educativas que contemplen a las niñas y niños en su raíz (desde el nacimiento, con predominio desde uno a seis años, en continuidad a los siete), en un escenario y período de la vida de máxima relevancia, auténtico período para la innovación educativa, el compromiso con cada ser humano en la etapa de máxima vulnerabilidad y la consolidación de las bases para la felicidad, el equilibrio emocional, la aceptación abierta y el encuentro profundo con todas las personas, culturas y marcos de plena y auténtica formación.

Un nuevo modo de ser, compartir, vivir en plena convivencia y de sentir en comunidad se presenta para las niñas y niños con énfasis en un estilo de humanización, belleza vivida y proyectos de vida abiertos a la felicidad, incrementada desde un ambiente natural y el hogar familiar, con especial colaboración entre la familia, la escuela, en el avance hacia una comunidad educativa en encuentro entre todas las personas, formas de vida y auténticos valores con las culturas compartidas.

La acción docente asume la tarea educativa desde un nuevo modo de elaborar la relación didáctica con cada estudiante, diadas, grupos de trabajo, red compartida, comunidad integral, escuela y sociedad-ciudad educadora, en los que se evidencia, a modo de círculos concéntricos, el verdadero valor y sentido de las prácticas y las visiones que dan una auténtica forma de trabajar en la institución para la educación integral de la infancia. Borghi (2011) lo expresa: “L’idea centrale é che occorre predisporre un ambiente in modo tale che le persone siano effettivamente in grado di funzionare, vale a dire di agire liberamente secondo i propri scopi (in queste parole l’eco della Montessori)” (p. 116).

Hemos de diseñar el ambiente en una pluralidad de realidades, que sea la verdadera “cuna”, que da a cada persona la plena oportunidad de compartir un espacio-tiempo, sentido desde la intensidad de cada momento, proyectado al infinito y en la máxima utopía del plan educativo, que cada institución educativa, ecosistema comunitario, ámbito existencial, etc., propicien la riqueza de formas verbales, estilos visuales, maneras de sentir la entonación de palabras, cuentos, canciones y vivencias, percibidos en armonía, que posibiliten la construcción de un estilo de ser, pensar y configurar una personalidad (radicalmente humanizada y humanizadora), que descubra a cada niño su modo de asumirse y de compartir una “Good Teaching”, que forma y promueve los aprendizajes más hondos, relevantes y gozosos, abriendo a cada ser humano a la diversidad de la familia, la escuela, las comunidades y una nueva sociedad globalizadora y en encuentro sincero con todas las personas, culturas y grupos con profundos valores.

Los profesionales han de generar estos ambientes educativos que promuevan una interacción y práctica en armonía, al diseñar las acciones plenamente educativas, preguntándonos: ¿Qué formación, en la nueva sociedad mundial, globalizadora, en redes y pluralidad cultural y tecnológica, ha de compartir cada estudiante del Grado de Educación Infantil con los colegas?

Nos proponemos convertir esta incógnita en la directriz del problema a investigar y en la base para conseguir objetivos adaptados a las competencias y creencias, que han de asumir el conjunto de profesionales que desean prepararse para comprender y llevar

a cabo el gran reto de la Educación Infantil en el horizonte 2020, y en la convicción de que estas personas marcarán la sociedad de la segunda mitad del siglo XXI.

### **1. Modelos de formación inicial de docentes de Educación Infantil en las competencias, creencias y creatividad**

La formación inicial del profesorado ha sido objeto de numerosas investigaciones y diversas tradiciones de investigación. Estas líneas de investigación han estado ligadas a los enfoques característicos de las teorías y modelos de enseñanza. Entre ellos destacan los ligados a la visión neoconductista, ampliada mediante una visión integradora y transformadora de las competencias, consideradas la combinación entre “saberes, prácticas aplicadoras de tales saberes, modos de hacer, y un estilo nuevo de ser y de comprometerse con los valores y actitudes más relevantes” (Le Boterf, 2009; Perrenoud, 2006; Medina, 2009; Domínguez y García, 2012; Medina y Cols., 2013; Medina, Domínguez y Sánchez, 2013).

Goltlieb (2015) expresa que “un docente competente con una meta en su pensamiento mira una situación como un escenario de hecho, cuya importancia depende de otros hechos que facultan un proceso investigador” (pp. 121-132).

El docente competente tiene una fuerza en su mente que desea alcanzar y lograr en este proceso, implicando a colegas y estudiantes. El docente experto se preocupa, además de por su desarrollo personal y su sabiduría, por conocer cómo alcanzar la meta propuesta.

El dominio de las competencias es esencial para el desempeño de una buena práctica docente, dado que la competencia nos demanda un estilo de toma de decisiones que propicie a cada estudiante el logro de los aprendizajes más valiosos, avanzando en los aspectos esenciales para lograr una madurez emocional, apoyada en un estilo de ser y de conocer que le facilite generar actitudes favorables para relacionarse con las personas en su misma clase, familia y comunidad, siendo por ello necesario “desarrollar capacidades de conocimiento más allá de lo puramente técnico” (Palomares y Garrote, 2010, p. 33).

Las competencias docentes más adecuadas para el desempeño de la profesión de maestro de Educación Infantil están relacionadas con el avance en la competencia didáctica, emocional y de armonía entre el saber de la profesión, la comunidad familiar, la institucionalización y avance de las escuelas infantiles y el estilo más innovador, que ha de dar sentido a la tarea más creativa, que ha de caracterizar al educador infantil en el que las competencias de identidad profesional, innovación, investigación e interculturalidad construyen los espectros nucleares de su trabajo como educador, en armonía con otras investigaciones (Domínguez y García, 2012; Medina y Cols., 2013; Medina, Domínguez y Sánchez, 2013), que sintetizan las más adaptadas investigaciones para encontrar un proceso de avance, desde avanzar en el inicio de ella, competencias avanzadas y madurez profesional, experto, en un proceso que se desarrolle desde la internalización de la competencia, el dominio, al pleno avance, que lleva al óptimo desempeño profesional del profesorado, hasta lograr su destacado y altamente

capacitado estilo docente, que evidencie una elevada calidad en sus prácticas educativas.

Las competencias docentes se configuran a partir de los criterios que se derivan de las siguientes bases:

- Perfil neurocientífico, atendiendo a la máxima calidad de decisiones, sinergias y compromiso con la plena actividad cerebral, durante el desempeño de la tarea educativa.
- Ética y axiología profesional, que justifica el estilo de trabajo y de mejora continua de atención a cada persona en su situación vital.
- Evolución psicológica, dada la intensa maduración y la singularidad de cada uno de los períodos que caracterizan la primera infancia.
- Ecosistemas familiares, que constituyen el hogar de cada niña y niño, urgidos de un marco de relación con las personas de la familia y de la diversidad de comunidades.
- Educación Infantil, etapa nuclear y de máxima trascendencia para cada ser humano, constitutiva de los enfoques, experiencias y prácticas generadoras de formas creativas para apoyar a las personas en su base personal.
- Saber didáctico, que aporta los modelos y los fundamentos de la enseñanza innovadora, que motiva a cada ser humano para disfrutar de los aprendizajes y de las situaciones más esperadas y necesitadas para avanzar en su proyecto vital.

Desde estos criterios y del análisis de las investigaciones referidas, se han elegido y propuesto a expertos, prácticas de Educación Infantil y algunos estudiantes del Grado, un conjunto estructurado que sintetiza:

- Un conjunto estructurado de competencias que intenta acotar los aspectos sustanciales del docente de Educación Infantil.
- Dimensión afectivo-creativa: Empatía-Emocional-Creatividad.
- Dimensión de identidad y calidad didáctica: Identidad Profesional-Planificación-Comunicación-Tutoría-Digital-Metodología-Innovación-Investigación-Lúdica.
- Dimensión contextual-cultural: Personal-Familiar-Comunitaria-Perseverancia-Confianza-Resiliencia-Diálogo entre culturas.

Estas competencias incorporan las doce que se habían identificado en una investigación previa, adaptadas (Medina y Cols., 2013), ampliadas con las más características del escenario de Educación Infantil, entre quienes más han apoyado esta perspectiva y etapa señalamos: competencia de diálogo y encuentro entre culturas/intercultural (Borghi, 2011); competencia lúdica (Montessori, 2003; Froebel, 1902); resiliencia (Medina et al., 2009); empatía y emocional (Medina y Cols., 2013); creatividad (Gervilla, 2008); perseverancia y confianza (Medina, 2014); competencia familiar y comunitaria (Zabalza, 2006); confianza (Montessori, 2003); etc.

Las creencias de los docentes de Educación Infantil, a juicio de Wilcox-Herzog et al (2015), se destacan en un cuadro de doble entrada. Las creencias más relevantes que han caracterizado a estos profesionales del ciclo inicial del sistema educativo serían:

- Creer en un delicado cuidado de toda la comunidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- Planificación del currículum para alcanzar metas valiosas.
- Enseñar para mejorar el aprendizaje y el desarrollo.
- Establecer relaciones de reciprocidad con las familias.
- Creer en el impacto del contexto sociocultural en la educación integral de los niños y niñas.
- La mejora del clima social y familiar propicia la educación de los niños y niñas.
- Valorar el papel de los métodos y estrategias para educar y facilitar una educación de calidad.

Se considera que el profesorado ha de tomar conciencia de las creencias que ha constituido y que dan sentido a más decisiones acerca de la mejora de la Educación Infantil. Wilcox-Herzog et al. (2015), proponen algunas implicaciones del profesorado para incrementar la congruencia entre las creencias y las actuaciones. Así entre ellas destacan:

- Actuaciones dirigidas a renovar la estructura institucional y los procesos realizados en las organizaciones y ambientes educativos.
- Oportunidades para la educación y la formación especializada, pero han de realizarse partiendo de experiencias valiosas, que fundamentan nuevas creencias.
- Ampliar continuamente la calidad de las experiencias y avanzar en las creencias, partiendo de las acciones más valiosas y relevantes.

Los profesionales de la Educación Infantil han de partir de una visión educativa y filosófica basada en teorías, investigaciones y prácticas, que comprendan y argumenten los mejores modos de aprendizaje y educación integral de los niños y niñas de esta etapa, avanzando en nuevas formas de conocer y valorar positivamente el impacto de la educación infantil en las personas durante su primera infancia y su proyecto posterior

Las perspectivas teóricas en torno al paradigma del pensamiento del profesorado han avanzado en el estilo de creencias del profesorado y han aportado métodos adecuados para su desarrollo. Fives y Gill (2015) proponen una perspectiva integrada para comprender las creencias.

Abelson (1979) describe las diferencias entre el sistema de conocimiento y el de creencias:

- Las creencias son idiosincráticas y personales.
- Están relacionadas con entidades conceptuales.
- Incluyen representaciones de mundos alternativos.

- Las creencias están muy relacionadas con componentes afectivos.
- Las creencias se enriquecen desde las experiencias y el sistema cultural.
- El contenido que configura un sistema de creencias es habitualmente muy abierto, dado que tales creencias varían en el grado de certidumbre.

Así, siguiendo a Fives y Gill (2015), ha de incrementarse el sistema de creencias y profundizar en la línea de investigación e innovación de ellas, a partir de las cuales hemos de detectar ¿qué piensa el profesorado de su nivel de profesionalización en Educación Infantil?

El sistema de creencias del profesorado en torno a la Educación Infantil ha de actualizarse y tomar conciencia de qué modalidad y significado de creencias destacan en los docentes, a la vez que se requiere identificarlas y avanzar en ellas, dado que el nivel de identidad y compromiso con la profesión de educador/a, maestro/a, está ligado a la visión que cada persona tiene de su institución-escuela infantil, de las oportunidades que descubre y desarrolla para avanzar en su realización profesional y, especialmente, la línea de innovación de su acción profesional y de la educación integral de los estudiantes.

El conjunto de creencias propuestas para la identificación y valoración de las vividas y experimentadas por el futuro/actual docente de educación infantil, en una su fase de preparación o preservice, se han agrupado en:

- Creencias centradas en las potencialidades de los seres humanos: reconocimiento de su valor, apertura a la persona, respeto al Proyecto Educativo, sentimiento de comunidad, atención a la diversidad y potencialidades de las personas.
- Creencias en las personas y en sus procesos formativos: estímulo a las manifestaciones de los seres humanos, asombro ante la complejidad de la persona, contacto con los niños/as.
- Creencias en la profesión y familia-escuela: disponibilidad, disfrute y gratitud ante la profesión, sentir con las familias y comunidades (empatía), vivenciar la escuela como proyecto común.

Se han señalado estas creencias por su valor para avanzar en la cultura escolar, el respeto y su sentimiento común de estimación positiva de la institución-escuela, las familias, comunidades y formas de respetar y estimular la confianza de los estudiantes y de las organizaciones.

Las citadas creencias son esenciales para identificar lo valorado por cada docente, pero se requiere un autoconocimiento profundo y compartir con los estudiantes y familias creencias positivas ante el impacto y la proyección de la Escuela Infantil, sus protagonistas y los grandes retos de la sociedad del siglo XXI.

Se ha de completar el dominio de las competencias y la percepción de las creencias con el desarrollo de la creatividad del docente, aspecto nuclear de la personalidad de los educadores de la etapa infantil, dado que autores clásicos como Guilford (1991), Torrance (1980) y, en este sentido Gervilla (2008) y Medina et al. (2009), han subrayado

que la tarea educadora es en sí misma una actividad que forma a los estudiantes en originalidad, creatividad y autonomía, conscientes de la especificidad de cada ser humano. En consecuencia, el profesorado ha de descubrir el reto que supone la tarea educativa a desempeñar en las aulas, capacitándose para asumir la diversidad de situaciones, personas y comunidades de aprendizaje.

El reto de formarse en pensamiento y prácticas creativas se ha de concretar en desarrollar un pensamiento divergente, abierto, flexible e innovador, al proponer convertir lo familiar y habitual en tareas de interrogación y de novedad, que interpele la toma de decisiones y la forma para asumir los más variados procesos de trabajo y de transformación de las prácticas educativas.

La formación del profesorado ha de recuperar el estilo de preparación que proponía Montessori (2003), quien manifiesta que ha de orientarse la formación al desarrollo de la actitud científica del espíritu, recordando el valor de la sabiduría, preocupándose por la capacitación para descubrir y profundizar en el conocimiento científico, desde una rigurosa metodología y encontrando nuevas soluciones, basadas en un espíritu de búsqueda permanente, centrado en el valor de cada acción en el marco del laboratorio, pero preocupado por trabajar para la mejora integral de la humanidad, desde el respeto profundo a cada ser humano en la etapa de máxima expansión de la potencialidad del ser más absorbente y en equilibrio con la mejor ecología, que caracteriza a cada persona en los primeros años de su existencia, apoyado y urgido desde el plan vital que lo caracteriza, despertando en cada estudiante del Grado de Educación Infantil la curiosidad por el conocimiento de la naturaleza y la aplicación de leyes experimentales para convertir los escenarios educativos en laboratorios de reflexión e investigación permanente.

Hemos de generar un compromiso profundo de cada docente con los retos de una naturaleza en continuo cambio y desarrollo, que le capacite para comprenderla y aplicar al normal proceso evolutivo de cada ser humano una nueva versión científica, consciente de la potencialidad y valoración que le caracteriza, en el periodo de máxima plasticidad de las personas entre dos y seis años.

Se destaca que cada profesional ha de ser un experto en observación natural de la vida intelectual de los estudiantes y de sí mismo en periodo de singular formación, configurando un itinerario adaptado al gran desafío que conlleva iniciar su identidad profesional con una fecunda práctica innovadora, consciente del papel integrador que ha de desempeñar cada educador, a fin de convertir la tarea educativa en una realidad fecunda, desde la que se aprende y se genera una cultura original y creativa.

La energía propia del periodo inicial que caracteriza a los niños y niñas de esta etapa, requiere del profesorado una visión creativa, y se espera que los programas de formación de docentes les propicien adquirir una línea de innovación y superación permanente.

## 2. Método

### 2.1.- Problema a investigar

Como ya se ha indicado, la formación de docentes para una nueva Educación Infantil supone un reto esencial para las instituciones universitarias, tanto por la trascendencia que tiene la educación para la primera infancia, como por lo que representa iniciar la mejora de los sistemas educativos tomando como eje el significado y capacitación de las personas en el ciclo nuclear de su existencia, de dos a seis años, asumiendo el impacto y la especial colaboración durante el primer año de vida.

Hemos de identificar entre la pluralidad de modelos de formación de docentes algunos que, por su naturaleza y relevancia, evidencien su pertinencia para dar respuesta a los cambiantes y contantes desafíos de la Educación Infantil para comprometerse con las mejores soluciones a esta primera etapa de los sistemas educativos, esperando que cada educador sintetice y configure el más pertinente con su identidad profesional.

### 2.2.- Objetivos

El objetivo general de la investigación es:

- Determinar las competencias a desarrollar y creencias a potenciar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

Partiendo del mismo, como objetivos específicos, cabe señalar:

- Configurar un modelo integrado para la formación del profesorado en Educación Infantil, en complementariedad entre las competencias más valoradas y las creencias emergidas en la práctica profesional.
- Valorar las aportaciones dadas por expertos en formación y generar el mapa de las competencias más estimadas para orientar las prácticas de iniciación profesional de docentes de Educación Infantil.
- Complementar los análisis de datos cuantitativos con los cualitativos, generando un mapa de formación entre las competencias más valoradas y las creencias más pertinentes.
- Proporcionar las competencias que han de orientar el diseño de los planes de estudio de formación inicial de maestros de Educación Infantil.
- Configurar algún modelo de formación inicial de docentes de Educación Infantil basado en la emergencia de competencias y asunción de creencias.

### 2.3.- Metodología

En el desarrollo de la presente investigación se ha empleado predominantemente la modalidad descriptiva, ampliada con una metodología mixta, que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, constituyendo, según Erickman y Roth

(2006), dos fases de un proceso unitario a través de las cuales se puede obtener información relevante para el caso en cuestión.

La investigación realizada se ha llevado a cabo en el primer semestre del año 2015, focalizándola en docentes de Educación Infantil con más de diez años de experiencia y expertos universitarios, que han publicado destacados trabajos y realizada una amplia trayectoria en la capacitación de docentes de esta etapa.

Para la recogida de información, y tras el análisis de diversas fuentes documentales, se han diseñado de manera específica un cuestionario y una entrevista que pretenden recoger información sobre las competencias a desarrollar y creencias a potenciar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

El cuestionario elaborado, debidamente validado y con fiabilidad suficiente (Coeficiente Alfa de Crombach de 0,925), consta de diferentes ítems, que se responden mediante una escala tipo Likert de seis grados. La construcción del mismo se ha realizado a partir del juicio de expertos y validez de contenido, a quienes se les ha consultado por la claridad, coherencia, pertinencia y adecuación de las preguntas del cuestionario, para evidenciar la adecuación de cada uno de los componentes pertenecientes a las dos dimensiones nucleares (competencias y creencias), constitutivos del conjunto de los atributos que la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

En total se han recogido sesenta y ocho cuestionarios, completando el proceso con la realización de quince entrevistas y un grupo de discusión con destacados investigadores y docentes universitarios de este ámbito en dos instituciones universitarias de España y dos universidades de Colombia (Norte y Atlántico).

Las preguntas de las entrevistas se han elaborado a partir del cuestionario y ahondando en un doble proceso cuantitativo y cualitativo, logrando una aproximación y estimación a cada cuestión, mediante sucesivas valoraciones y aproximaciones: “El investigador ha de tomar decisiones acerca del peso de los datos obtenidos en el contexto de la indagación y estimar durante las fases de la evaluación su relevancia así como combinarlos o realizar la triangulación en el marco del estudio, al emplear métodos mezclados cuanti-cualitativos” (Ivankova, 2015, p. 206).

Las entrevistas en profundidad con expertos de amplia experiencia en el campo, aportan la pertinencia de la voz autorizada y el rigor de la constatación de los hechos vividos en el ámbito de la investigación desarrollada. Richards (2015) considera que “la meta de la investigación cualitativa es aprender desde los datos, dado que el diseño de la buena investigación ha de partir de lo que realmente se conoce” (p. 29). Esta afirmación nos ha mantenido en la aplicación de las entrevistas estrechamente relacionadas con “expertos e investigadores prácticos”, que han dedicado una intensa reflexión al campo que trabajamos.

### 3. Resultados

Los **cuestionarios** recogidos han sido tratados con el programa SPSS 22.0. Según los datos obtenidos (Tabla 1 y Gráfico 1), todo indica que los encuestados opinan que las principales *competencias* a desarrollar por el profesorado de Educación Infantil en el

momento de su formación inicial es la comunicativa ( $\bar{X}$ =5.69;  $SD$ =0.480) y la emocional ( $\bar{X}$ =5.69;  $SD$ =0.630). También se considera de gran importancia la competencia lúdica ( $\bar{X}$ =5.62), seguida de la innovación, la empatía y la creatividad ( $\bar{X}$ =5.46, respectivamente). Por el contrario, los encuestados consideran menos relevantes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil el desarrollo de una verdadera identidad profesional ( $\bar{X}$ =5.00), seguida de la competencia de acción tutorial ( $\bar{X}$ =4.92) y, sobre todo, la digital -diseño de medios- ( $\bar{X}$ =4.62).

COMPETENCIA	$\bar{X}$	$SD$
Empatía	5.46	.776
Emocional	5.69	.630
Creatividad	5.46	.776
Identidad Profesional	5.00	1.155
Planificación	5.15	.987
Tutoría	4.92	1.115
Comunicación	5.69	.480
Digital	4.62	1.193
Lúdica	5.62	.650
Metodología	5.31	.630
Innovación	5.46	.660
Investigadora	5.31	.855
Familiar	5.38	1.121
Comunitaria	5.08	1.256
Confianza	5.23	1.166
Perseverancia	5.31	1.109
Resiliencia	5.15	.987

Tabla 1. Competencias que ha de desarrollar el futuro profesorado de Educación Infantil.

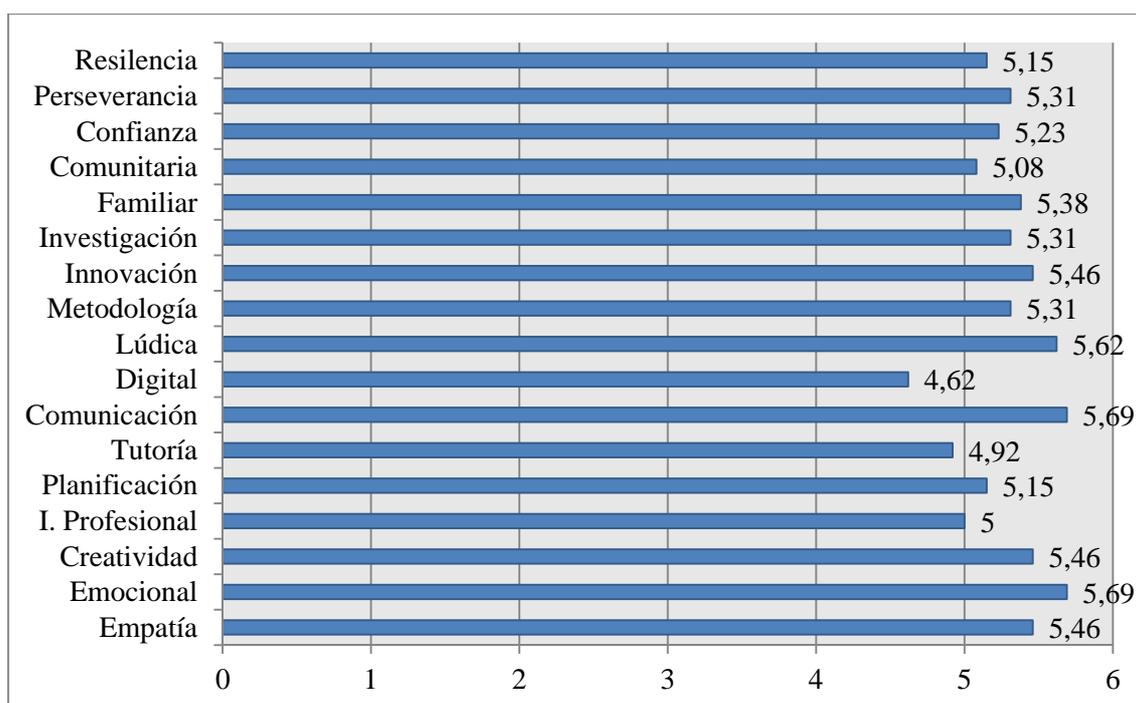


Gráfico 1. Importancia de las competencias que ha de desarrollar el futuro profesorado de Educación Infantil.

En relación a las *creencias* que es necesario potenciar a la hora de plantear y desarrollar la formación inicial del profesorado de la etapa de Educación Infantil (Tabla 2 y Gráfico 2), los encuestados ven necesario trabajar en los futuros docentes el desarrollo y la adquisición del reconocimiento del valor de cada ser humano y, por ende, aprender a respetar la diversidad de todo el alumnado ( $\bar{X}$ =5.62, respectivamente), viendo la necesidad de hacer hincapié y reconocer las potencialidades de todos los sujetos ( $\bar{X}$ =5.54). En sintonía con estos datos, los encuestados consideran igualmente importante desarrollar en el profesorado la creencia de vivenciar la escuela como un proyecto común ( $\bar{X}$ =5.54), estableciendo un contacto y atención continua no solo al alumnado sino también a toda la comunidad educativa en la que se encuentra el centro. Una menor importancia parece tener el hecho de favorecer en el desarrollo en los futuros maestros la idea de la necesidad de colaborar entre toda la comunidad para la educación de las nuevas generaciones ( $\bar{X}$ =5.23), así como el asombro ante la complejidad y características únicas y definitorias de cada persona ( $\bar{X}$ =5.08).

<b>CREENCIAS</b>	$\bar{X}$	<b>SD</b>
Reconocimiento del valor de cada ser humano	5.62	.506
Apertura al sentido de cada persona	5.46	.519
Respeto al proyecto en curso y vital de cada estudiante	5.38	.768
Sentimiento de comunidad y colaboración de toda la "tribu" para educar a cada persona	5.23	.725
Respetar la diversidad de todos los estudiantes	5.62	.506
Reconocer las potencialidades	5.54	.660
Estímulo a las múltiples manifestaciones de los seres humanos	5.31	.855
Asombro ante la complejidad de cada persona	5.08	.862
Conexión y contacto permanente con el alumnado	5.38	.870
Disponibilidad ante las múltiples demandas de la niñez	5.38	.768
Disfrute y gratitud ante la profesión generadora de nuevos modos de ser y de saber en un mundo interconectado	5.38	.870
Sentir profundamente con las familias, estudiantes y comunidad educativa	5.38	.768
Vivenciar la escuela infantil como un proyecto común	5.54	.660

Tabla 2. Creencias a potenciar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

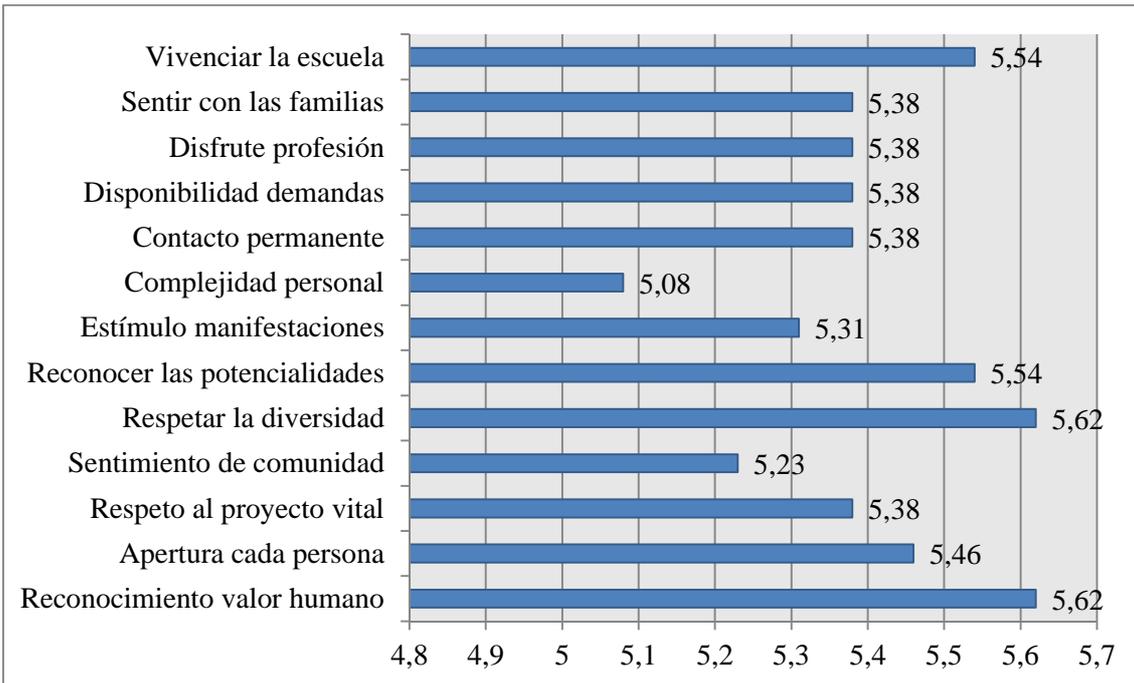


Gráfico 2. Importancia de las creencias a potenciar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

Las **entrevistas** en profundidad y el grupo de discusión con expertos de amplia experiencia en el campo, han aportado también datos relevantes para la investigación en cuestión.

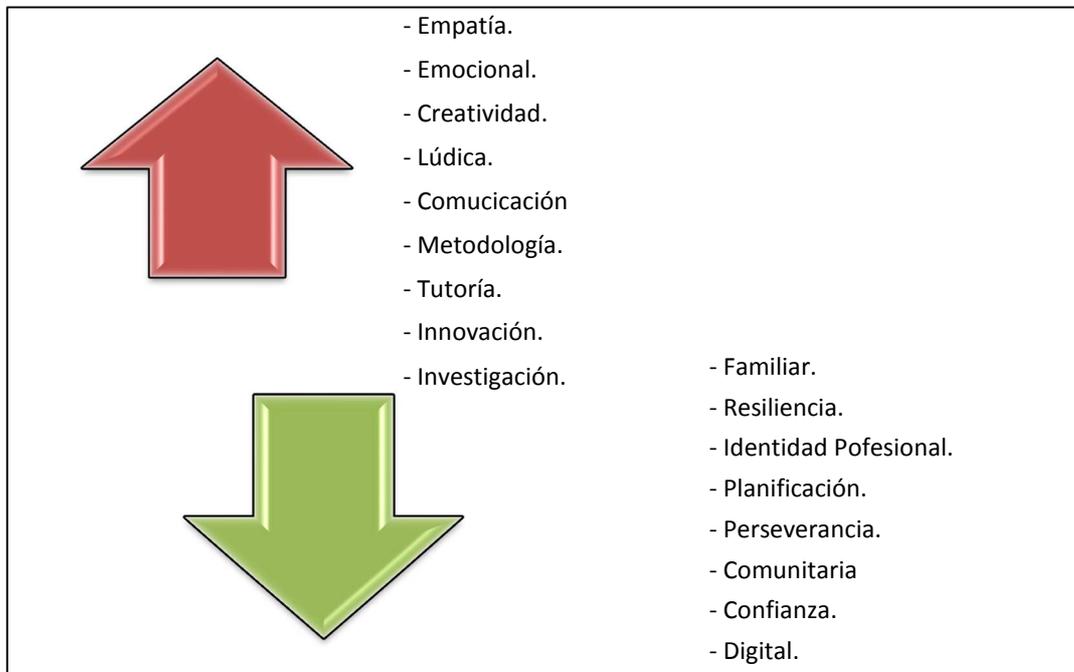


Figura 1. Competencias que ha de desarrollar el profesorado de Educación Infantil.

En relación a las *competencias* (Figura 1) que es necesario desarrollar en el profesorado que se encuentra en la etapa de formación inicial, los entrevistados dan la mayor importancia al desarrollo de la empatía, competencia emocional, creatividad, comunicación, competencia lúdica, metodológica, investigadora, familiar y resiliencia. Consideran también necesario que los docentes desarrollen su propia identidad profesional y fomentar en los futuros maestros la capacidad de planificación y de desarrollo activo de la tutoría. Perciben igualmente relevante que adquieran la competencia de perseverancia, comunitaria y de confianza propia y, en menor medida, la competencia digital.

Otras competencias aportadas por los entrevistados y que inicialmente no estaban contempladas, son la capacidad de escucha, la audacia, capacidad para asumir riesgos, actitud ética, estimulación, conocimiento del momento evolutivo de los estudiantes, etc.

En el ámbito de las *creencias* (Figura 2) a potenciar en la formación de los educadores del futuro, los entrevistados otorgan gran relevancia al reconocimiento del valor de cada ser humano, el respeto a la diversidad de cada estudiante y el reconocimiento de sus potencialidades, así como la conexión y contacto permanente con los niños, el disfrute y gratitud ante la profesión ejercida y trabajo realizado y la relación continua con todos los agentes del ámbito educativo, percibiendo la escuela de Educación Infantil como un proyecto amplio y común.

Otras creencias percibidas también como relevantes por los entrevistados giran en torno a la apertura al sentido de cada persona, el respeto al curso y proyecto vital de cada individuo, el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y colaboración e implicación en la misma, el estímulo a las diversas y múltiples manifestaciones de los seres humanos, el asombro ante la complejidad de cada persona como elemento único e irrepetible y la disponibilidad ante las múltiples demandas del alumnado de esta etapa.

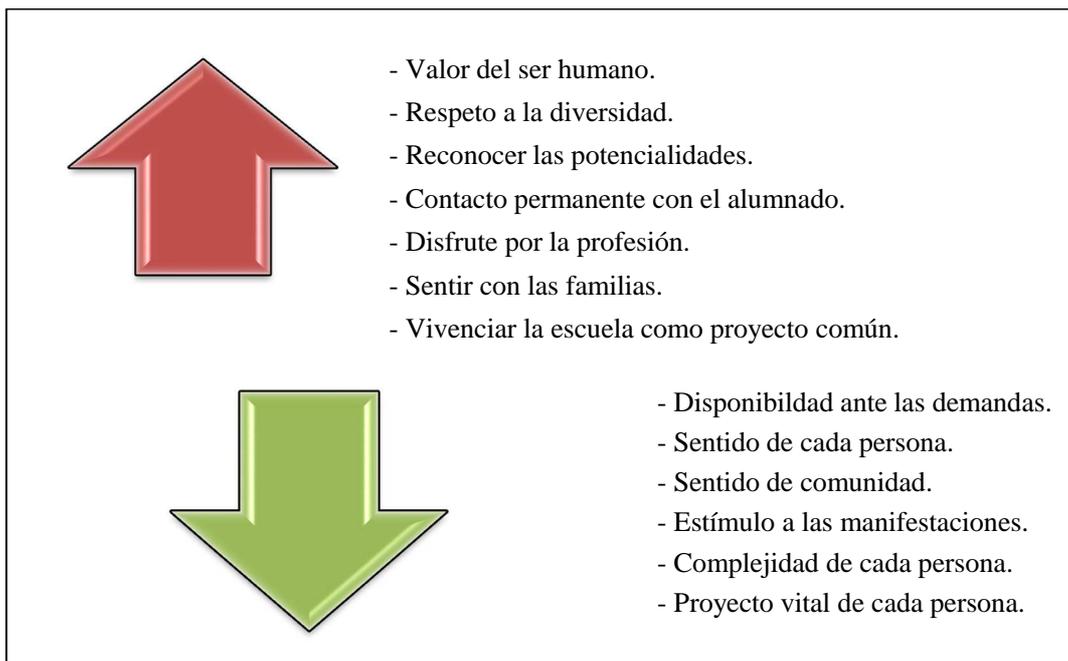


Figura 2. Creencias a potenciar en la formación del profesorado de Educación Infantil.

Otras creencias apuntadas por los entrevistados y que inicialmente no estaban contempladas, son el vivenciar el desarrollo como factor de crecimiento, establecer vínculos emocionales con cada estudiante, considerar a los estudiantes como sujetos de derechos, estar dispuesto a que el alumnado nos enseñe, etc.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos ponen de manifiesto la relevancia de las competencias y las creencias como elementos vitales en el diseño innovador de planes de estudio para la formación de los futuros profesionales de Educación Infantil, puesto que ambas son aspectos nucleares para el desempeño de la tarea educativa en esta etapa.

Se confirma la importancia de las competencias estimadas en investigaciones previas (Medina y Cols., 2013), pero con especial incidencia en las personales y de carácter socioafectivo, como elementos fundamentales a desarrollar en el futuro profesorado de esta etapa: competencia emocional, empatía, creatividad, identidad profesional, planificación, tutoría, comunicación, digital, lúdica, metodológica, innovadora, investigadora, familiar, comunitaria, confianza, perseverancia y resiliencia.

Si bien, los hallazgos efectuados en este campo sitúan las competencias emocional y comunicativa como las más valoradas. No hay que olvidarse que esta etapa supone la primera toma de contacto de las nuevas generaciones con la educación formal, iniciando una separación de las mismas de la figura de apego establecida en el ámbito familiar y su enfrentamiento a nuevas y desconocidas situaciones, personas y espacios. Del mismo modo, para las familias supone dejar a sus hijos en un nuevo entorno, hecho que genera temor y multitud de dudas, validando con todo ello la importancia otorgada a estas competencias en el profesorado.

Tiene también importante consideración la empatía, que está estrechamente relacionada con las competencias y justificación anteriormente efectuada, así como la relevancia de la innovación y la creatividad como elementos vitales en el desarrollo de la tarea educativa en la etapa de Educación Infantil, en línea con lo ya apuntado por Gervilla (2008).

Es significativo el hecho de considerar la competencia digital como la menos relevante, enmarcada en parte, en el gran dominio que las nuevas generaciones tienen ya adquirido de los dispositivos digitales en el ámbito familiar, dándole también mayor cabida e importancia a la misma en etapas educativas superiores.

Se confirman las conclusiones propuestas en estudios previos, singularmente en el de Five y Gill (2015), quienes subrayan la gran relevancia de las creencias formales en las instituciones educativas, el papel de la educación y el significado y potencialidad de los niños y niñas de esta etapa, como creencias esenciales para el profesorado.

Así, en su proceso formativo, el profesorado tiene que tomar conciencia de la necesidad de reconocer el valor de cada ser humano, efectuando una apertura al sentido y complejidad de cada persona, respetar el proyecto en curso y de desarrollo vital de los estudiantes, reconociendo sus potencialidades y respetando la diversidad de todos los presentes, valorando la complejidad única y exclusiva de cada persona, hasta

profundizar en el sentimiento de comunidad y de colaboración mutua del todo el entorno social a la hora de educar y formar a las nuevas generaciones, estimulando sus múltiples manifestaciones al llevar a cabo una conexión y contacto permanente con los estudiantes, estando continuamente disponible para atender sus demandas y necesidades, estableciendo un sentir común con las familias y comunidad educativa en su conjunto, facilitando con ello la percepción de la escuela infantil como un proyecto común y global, donde su disfrute como verdadero profesional de la misma le genere nuevos modos de ser y saber en un mundo interconectado.

De manera más precisa, los hallazgos efectuados en esta temática ponen en alza la necesidad de atender en la formación inicial del profesorado a la importancia del reconocimiento del valor de cada ser humano como persona única e irreplicable, respetando la diversidad de todo el alumnado, tratándola como una verdadera potencialidad y desde el punto de vista del aprovechamiento y aportación positiva de lo mejor de cada persona. Todos estos elementos están en estrecha interconexión y relación con la importancia dada a las competencias comunicativa y emocional anteriormente descritas.

Parece pues necesario, considerar y contemplar la importancia de las competencias y creencias citadas como elementos que garanticen una adecuada formación inicial del profesorado, que han de ser sustanciales en el diseño de los nuevos planes de estudio del Grado de Educación Infantil, favoreciendo la mejora de la calidad educativa por y para las nuevas generaciones venideras.

### Referencias bibliográficas

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 55-66.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Borghi, B. (2011). *Cambiamenti culturali e benessere nel nido d'infanzia. convinzioni, credenze e buone pratiche degli educatori. una ricerca etnografica nella città di Torino* (Tesis Doctoral). Madrid: UNED.
- Clifton, R.A., Hamm, J.M. & Parker, P.C. (2015). Promoting Effective Teaching and Learning in Higher Education. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 245-274). New York: Springer.
- Davies, M. (2015). A Model of Critical Thinking in Higher Education. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Springer.
- Domínguez, M.C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas.
- Domínguez, M.C. (2014). Investigación en Ciencias Sociales. En A. Medina, M.C Domínguez y A. de la Herrán (Eds.), *Fronteras de la Investigación Didáctica* (pp. 65-82). Madrid: UNED.

- Domínguez, M.C. y García, P. (Coords.) (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid: Unversitas.
- Erickson, K. & Roth, W.M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Research*, 35(5), 14-23.
- Fives, H. & Gill, M.G. (Eds.) (2015). *International handbook of research on teacher's beliefs*. New York: Routledge.
- Froebel, F. (1902). *La educación del hombre* (Trad. J. Abelardo Núñez). Nueva York: D. Appleton y Compañía.
- Gervilla Castillo, E. (2008). Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral. En J.M. Touriñán (Coord.), *Educación en Valores. Sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Goltied, A. (2015). *Education Reform and the Concept of Good Teaching*. New York: Routledge.
- Guilford, J.P. (1991). La Creatividad: pasado, presente y futuro. En R.D. Stram (Comp.), *Creatividad y educación* (pp. 9-23). Barcelona: Paidós.
- Ivankova, N.V. (2015). *Mixed Methods Applications in Action Research*. California: SAGE Publications.
- Le Boterf, G. (2009). *Repenser la Compétence, Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. París: Éditions d'Organization.
- Madrid-Vivar, D., Mayorga-Fernández, M.J. y Del Río-Fernández, J.L. (2013). Proyecto interdisciplinar de innovación para la formación inicial del maestro en Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 107-131.
- Medina, A. (Ed.) (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Unversitas.
- Medina, A. (2014). *Formación de los Problemas en la Investigación Didáctica*. Madrid: UNED, E-book.
- Medina, A. y Cols. (Coord.) (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A., Sevillano, M.L. y de la Torre, S. (Coords.) (2009). *Una universidad para el s. XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Unversitas.
- Medina, A., Domínguez, M.C. y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación en Educación*, 31 (1), 239-256.
- Montessori, M. (2003). *El método de la Pedagogía Científica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Palomares Ruiz, A. y Garrote Rojas, D. (2009). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 25-34.

- Perrenoud, Ph. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In M. Altet; E. Charlier, L. Paquay, L. e Ph. Perrenoud (Dir.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 175-200). Roma: Armando Editore.
- Richards, L. (2015). *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*. California: SAGE Publications.
- Torrance, E.P. (1980). More than the ten rational processes. *Creative Child and Adult Quarterly*, 5, 9-19.
- Wilcox-Herzog, A.; Ward, S., Wong, E.H. & McLaren, M. (2015). *Preschool teacher's ideas about how children learn best: An examination of beliefs about the principles of developmental appropriate practice*. New York: Routledge.
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.