



Concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre su formación inicial y permanente: estudio de caso colectivo¹

Conceptions of Infant Education teachers about their initial and permanent professional training: a collective case study

MARIA SANTAMARINA SANCHO²

Universidad de Granada

mssancho@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-0835-6664>

M.^a PILAR NÚÑEZ DELGADO

Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Granada

ndelgado@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-2837-8577>

Resumen

Esta investigación se plantea para dar respuesta al hecho de que la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Infantil es una de las menos abordadas en el panorama de los abundantes estudios sobre formación del profesorado.

Abstract

This research sets out to respond to the fact that the initial and permanent professional training of Infant Education teachers is one of the least explored topics in the prolific field of teacher training. Our objective is to delve into the conceptions of these teachers about the initial and permanent pro-

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Santamarina Sancho, M., Núñez Delgado, M.^a P. (2023). Concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre su formación inicial y permanente: estudio de caso colectivo. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 39-60.

<https://doi.org/10.6018/educatio.508351>

El artículo está patrocinado por el siguiente I+D+i: Proyecto de investigación “Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad (EDUCALIT)”, del Ministerio de Economía y Competitividad (PID2019-105913RB-I00).

“Trabajo derivado del proyecto I+D+I PID2019-105913RB-I00 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033”

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

María Santamarina Sancho. Centro de Magisterio “La Inmaculada” – Universidad de Granada. C/ Joaquina Eguaras, 114, 18013 Granada.

Con el objetivo de acceder a las concepciones de estos docentes sobre la formación inicial y permanente que han recibido, y aproximarnos a la valoración que hacen de la repercusión de ambas en su ejercicio profesional, se ha diseñado esta investigación cualitativa. El procedimiento elegido ha sido el estudio de caso colectivo. El instrumento empleado ha sido una entrevista clínica semiestructurada que ha permitido conocer y comprender con amplitud la particularidad de cada uno de los casos estudiados a través de un análisis de contenido. Además, se ha realizado otro análisis para establecer redes semánticas entre las categorías establecidas que ha permitido establecer comparaciones en busca de puntos comunes y de disensión entre ellos. Los resultados muestran que el profesorado comparte la creencia de que es necesario mejorar la formación inicial porque es excesivamente teórica; la formación permanente debe realizarse en el centro para facilitar la conciliación y adecuarla a cada contexto. Los docentes de Educación Infantil participantes en nuestra investigación no están muy satisfechos con la formación inicial y permanente que han recibido porque la consideran poco aplicable a su ejercicio.

Palabras clave:

formación de docentes, estudio de caso, Educación Infantil, análisis de contenido.

professional training they have received, and to explore how they assess the impact of these two types of training on their professional practice. To achieve this objective, we used a collective case-study methodology. The instrument was a semi-structured clinical interview that, through content analysis, made it possible to know and fully understand the particularities of each of the cases studied. In addition, we carried out another analysis to establish semantic networks between the established categories. This analysis allowed us to map out common points and dissensions between both categories. The results showed that teachers considered it was necessary to improve initial professional training because it was excessively theoretical and the need for permanent training to be conducted in the schools to facilitate conciliation and adapt it to each context. The Infant Education teachers who participated in our research were not very satisfied with the initial and permanent professional training they received because they considered it was not very practice-oriented.

Keywords:

teacher training, collective case study, Infant Education, content analysis.

Résumé

Cette recherche est proposée pour répondre au fait que la formation initiale et permanente des enseignants de l'éducation préscolaire est l'une des moins abordées dans le panorama des nombreuses études sur la formation des enseignants.

Dans le but d'accéder aux conceptions de ces enseignants sur la formation initiale et permanente qu'ils ont reçue, et d'aborder l'évaluation qu'ils font de la répercussion de l'une et de l'autre dans leur pratique professionnelle, cette recherche qualitative a été conçue. La procédure choisie a été l'étude de cas collective. L'instrument utilisé a été un entretien clinique semi-structuré qui nous a permis de connaître et de bien comprendre la particularité de chacun des cas étudiés à travers une analyse de contenu. De plus, une autre analyse a été effectuée pour établir des réseaux sémantiques entre les catégories établies, ce qui a permis de faire des comparaisons à la recherche de points communs et de différences entre elles.

Les résultats montrent que les enseignants partagent la conviction qu'il est nécessaire d'améliorer la formation initiale car elle est trop théorique ; Des formations permanentes doivent être réalisées au centre pour faciliter la conciliation et l'adapter à chaque contexte. Les enseignants de la petite enfance participant à notre recherche sont peu satisfaits de la formation initiale et permanente qu'ils ont reçue car ils la jugent peu applicable à leur pratique.

Mots-clés: formation des enseignants ; étude de cas ; éducation préscolaire ; analyse de contenu.

Fecha de recepción: 22-01-2022

Fecha de aceptación: 14-02-2022

Introducción

La importancia del profesorado como agente primordial de los sistemas educativos hace que su actividad y su formación sean objeto de múltiples investigaciones desde hace tiempo y, sobre todo, en las últimas décadas, pues las sociedades contemporáneas cambian a un ritmo vertiginoso y, sin duda, la escuela debe intentar ajustarse a los requerimientos educativos que se derivan de tales cambios (Bozu y Aránega, 2017; Cargua *et al.* 2019; Souto-Seijo, Estévez y Sande, 2021). La pandemia de la COVID-19 ha puesto de manifiesto varias que urgen, como la incorporación de la tecnología, el ajuste curricular o las prácticas eficaces (Trujillo *et al.*, 2020). Para que este ajuste sea posible y eficaz, uno de los elementos que debe ser tenido en cuenta son las competencias con las que cuentan los docentes para desempeñar su poliédrica tarea (Perrenaud, 2004).

Algunas competencias se adquieren con el ejercicio profesional, pero también a través de la formación explícita, conformando ambas rutas un proceso constante de aprendizaje y de reflexión dirigido a la innovación para la mejora de la práctica (Pavié, 2011). La investigación evidencia que existe una correlación muy significativa, por un lado, entre la calidad de los docentes y el éxito escolar del alumnado, y, por otro, entre esa capacitación profesional y la formación inicial y permanente recibida (OCDE, 2005; Darling-Hammond y Baratz-Snowd, 2005; Imbernón, 2014; Cabello y Topping, 2014).

En el caso de los docentes de Educación Infantil, la percepción de estos sobre sus saberes profesionales presenta una peculiaridad que actúa a modo de premisa o hipótesis de nuestro estudio y que justifica la necesidad e interés de este: tras treinta años de integración de esta etapa en el sistema educativo –desde la LOGSE en 1990– sus competencias parecen estar poco definidas incluso para ellos mismos, pues en su trabajo otorgan un valor casi equivalente a lo educativo y a lo asistencial, y comparten la idea de que el principal requisito que ha de cumplir un

maestro de Educación Infantil es que le gusten los niños, sin añadir muchos más elementos a ese perfil (Pereira, 2007; Autor, 2018).

Estudiar las concepciones de estos docentes sobre lo que aporta la formación a su desempeño profesional proporciona información para conocer algunas causas de estas percepciones, para tratar de definir con más rigor la relación entre el componente educativo y el asistencial en la etapa y, sobre todo, para mejorar esa formación (Orozco, 2017).

La formación de docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La formación de los docentes como pieza clave para garantizar la calidad en los sistemas educativos de los países europeos ha sido un tema muy abordado en los últimos años a raíz de la configuración del EEES. De hecho, como explican Cejas, Navío y Barroso (2019; p.107) “para comprender el escenario actual del profesor [...], es necesario prestar atención a los grandes ejes sobre los que pivota el Espacio Europeo de Educación Superior”. En esta misma línea numerosas investigaciones evidencian que “several scholars (Siciliano et al., 2017; DeVoto, 2019; Luke, 2019) have dealt with the connection between political influencing factors and reforms of teacher training, or teachers’ sense-making” (Paudel y Subasi, 2020).

El proceso de convergencia europea inició en 1999 la reestructuración del sistema educativo universitario y, lógicamente, de los planteamientos que rigen la formación inicial de los futuros docentes. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2005 apuntaba que la formación de estos ha de entenderse como una actividad continuada, y recomendaba un sistema de formación inicial pensado como parte de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para las primeras etapas educativas en concreto, proponía combinar una sólida formación en materias específicas, con el desarrollo de competencias pedagógicas y comunicativas, de la capacidad de trabajar con estudiantes de características disímiles, compañeros y personal de administración, así como de la capacidad para continuar desarrollando esas competencias y conocimientos.

El reto sigue siendo, todavía hoy, cómo estructurar una formación de los docentes acorde con las cambiantes exigencias sociales, culturales,

económicas y educativas, y de tal modo que la inicial y la permanente formen, en efecto, parte de un mismo continuum coherente y válido.

La formación de los docentes de Educación Infantil: contenidos y competencias

Establecer los contenidos teóricos y prácticos indispensables en la preparación universitaria para ser maestro de Educación Infantil es una tarea sobre la que no hay acuerdo. Si bien es cierto que existen disímiles trabajos acerca de la formación del profesorado de Educación Infantil, estos suelen centrarse, sobre todo, en competencias emocionales (Pegalajar y López Hernández, 2015), didáctica de la motricidad (Rodríguez Aceituno y Hernández Pina, 2018), formación pedagógica (Santamaría *et al.*, 2019), competencias digitales (Rodríguez Jiménez *et al.*, 2019), y formación en didáctica de las ciencias sociales, por ejemplo en el trabajo de Castro y López Facal (2019), pero son muy escasas las investigaciones que abarcan, en general, las concepciones y teorías implícitas de los docentes de Educación Infantil acerca de su formación inicial y permanente.

A esta demanda constante de cambios responden los planes de estudio de los Grados de Magisterio introducidos con el Plan Bolonia, pero el debate sigue en vigor. Pérez García (2010) apunta que son imprescindibles las innovaciones en las estrategias metodológicas, cuyo dominio hay que priorizar en la formación de este profesorado, y esto en el marco vigente de las competencias, entendidas según las formulara Perrenoud (2004), quien propuso diez –generales y específicas– que articulan conocimientos globales, profesionales y experiencias laborales (prácticum). Tales competencias las conforman habilidades, actitudes, conocimientos y valores entre los que serían fundamentales en la formación inicial del docente de Educación Infantil las cognitivas específicas de una determinada disciplina; las metacognitivas, indispensables para formar profesionales reflexivos y críticos; las comunicativas, que garanticen un desarrollo adecuado de las habilidades orales y escritas; las afectivas, que fomenten el desarrollo de una docencia responsable y comprometida, y las sociales, desde las que propiciar acciones de liderazgo (Bozu y Canto, 2009).

Si la formación inicial pone las bases de la labor profesional del docente, la permanente debe ampliar –siempre en coherencia con la ini-

cial– la capacitación y los saberes adquiridos por medio de una actualización constante dirigida a la innovación en los centros escolares pues, como apuntan Cargua, Posso, Cargua y Rodríguez Torres (2019; p.141):

Los procesos de innovación que se llevan a cabo en los centros educativos son, en sentido general, los principales responsables de los cambios que se generan en la enseñanza y el aprendizaje. Comprender su complejidad se constituye en un factor fundamental en la implementación de las transformaciones que se requieran en la institución formativa.

La profesionalización de los docentes de Educación Infantil sigue siendo débil –el perfil profesional está falto de concreción– y, sin duda, la formación contribuye a definirla y a enriquecer las competencias en que se basa (García Fernández, 2004; Alsina, 2013; Martín, Pozo, Mateos, Martín y Pérez, 2014). Para ello ha de ser una necesidad sentida –y no solamente declarada– por los propios docentes que deben, además, ser conscientes del valor que les añade.

Método

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es indagar en las concepciones de un grupo de docentes de Educación Infantil sobre la formación inicial y permanente que han recibido. Este se desglosa a su vez en cuatro específicos:

1. Explorar las percepciones sobre los aspectos teóricos y prácticos que la formación inicial les ha aportado y sobre la repercusión de ambos en el ejercicio profesional.
2. Obtener datos sobre cómo mantienen actualizada su formación (formación permanente), qué modalidades prefieren y qué medios utilizan.
3. Detectar valoraciones sobre cómo se relacionan el componente educativo y el asistencial de esta etapa en las concepciones de este profesorado.
4. Comprobar si existen diferencias en los elementos formativos y en la valoración de su utilidad entre los docentes de mayor y menor trayectoria.

Población y muestra

Las personas entrevistadas son diez docentes de Educación Infantil que trabajan en diferentes centros públicos de Andalucía. Como criterios de selección se han aplicado los siguientes:

- a. Que ejerzan en centros de titularidad pública para evitar experiencias y –por lo tanto– concepciones muy distintas en relación con la formación.
- b. Que posean trayectorias profesionales de diferente extensión para poder comparar en qué coinciden y en qué se diferencian las concepciones de veteranos y noveles sobre la formación formuladas en los objetivos; así, cinco sujetos cuentan con menos de 5 años de ejercicio profesional (1-A, 4-D, 7-G, 8-H y 9-I) y el resto tiene más de 10.
- c. Que el sexo de las personas entrevistadas refleje la proporcionalidad real de esta población. El predominio de mujeres (80% del total) no supone un sesgo en la selección de la muestra; refleja la realidad del hecho de que en esta etapa la presencia de hombres es mucho menor que la de mujeres. Estudios recientes de la Unión Europea (Eurostat, 2015), constatan que el 95% del profesorado de Educación Infantil son mujeres.
- d. Que hayan estudiado la especialidad de Magisterio de Educación Infantil en planes de estudio diferentes para ver si algunas coincidencias que pueda haber en sus percepciones podrían ser debidas a este factor. Seis de los sujetos estudiaron con los planes de estudio del 2000 y cuatro han cursados sus estudios de Magisterio dentro de los planes de los Grados derivados de Bolonia, los tres de menor edad y el sujeto 9-I, que hizo esta carrera tras haber trabajado como sanitario y que por eso cuenta con poco tiempo de ejercicio profesional docente.

La tabla 1 recoge otros datos de los diez sujetos entrevistados para este estudio de caso múltiple.

Tabla 1

Códigos, edades y sexo de los docentes entrevistados

Docente entrevistado	Edad	Sexo
1-A	27	Femenino
2-B	58	Femenino
3-C	52	Femenino
4-D	26	Femenino
5-E	54	Femenino
6-F	47	Femenino
7-G	27	Femenino
8-H	31	Femenino
9-I	44	Masculino
10-J	45	Masculino

Instrumento

El instrumento de recogida de información ha sido una entrevista clínica semiestructurada de corte piagetiano. Esta es idónea para nuestros objetivos por su flexibilidad y apertura (Kvale, 2011), por las posibilidades de profundizar en las declaraciones de los sujetos, además de por poder ajustarse sobre la marcha para atribuir sentido con más certeza a los conceptos y a sus conexiones, incorporando lo que vaya emergiendo en su transcurso (Moore, Gómez y Kurtz, 2011).

La guía de entrevista elaborada (tabla 2) se estructura en dos partes: en la primera se incluyen ítems acerca de la biografía personal-profesional del docente que permiten crear un ambiente distendido y empezar más como una conversación que como una encuesta; en la segunda, se abordan los ítems básicos sobre la formación inicial y permanente.

Tabla 2

Protocolo de entrevista clínica sobre la formación de los docentes de Educación Infantil

Biografía

- a. Estudios primarios.
- b. Estudios secundarios.
- c. Estudios universitarios.
- d. Otros estudios realizados.
- e. Experiencia profesional: tiempo de servicio, ámbitos y niveles de la experiencia.
- f. Personas no docentes –esencialmente familiares– que más influyeron en sus estudios.
- g. Profesores que han dejado huella positiva y por qué.
- h. Profesores que han dejado huella negativa y por qué.
- i. Razones de elección de carrera.
- j. Materias que más le gustó estudiar y por qué.
- k. Materias que menos le gustaron y por qué.

Formación inicial y permanente

1. ¿Qué entiende por formación docente?
2. ¿Qué elementos formativos, prácticos y teóricos, considera que son fundamentales durante la formación docente?
3. ¿Cómo fue la formación que recibió durante sus estudios universitarios?
4. ¿Qué elementos teóricos y prácticos (metodológicos) le ha proporcionado la formación universitaria para llevar a cabo su labor profesional?
5. ¿Considera que su formación inicial ha sido la adecuada? ¿En qué aspectos? ¿Por qué?

6. ¿Qué formación ha recibido durante su ejercicio profesional?
7. Como docente, ¿en qué aspecto cree que debe completar su formación?
8. ¿Con qué medios actualiza su formación docente: internet, libros, prensa, etc.?
9. ¿Propicia de alguna forma su centro educativo la formación permanente de los docentes?
10. ¿Está satisfecho con su labor profesional? ¿Por qué?

Las cuestiones que se incluyen en este apartado aportan, además, la posibilidad de realizar análisis comparativos en función de algunos de ellos, como hemos hecho con los años de ejercicio profesional.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La técnica elegida dentro del paradigma cualitativo ha sido el estudio de caso colectivo por la demostrada valía de los datos que aporta para la investigación en ciencias sociales y para los estudios educativos de

orientación clínica (Latorre, Rincón y Arnal, 2012). Cabe añadir que el estudio realizado se erige como una investigación educativa de corte descriptivo, aparte de cualitativo, puesto que “estudia una realidad con la intención de interpretarla según las necesidades y objetivos planteados” (Rodríguez Arteché, Martínez Aznar y Garitagoitia, 2014; p.332). Hemos seleccionado el estudio de caso como método de investigación, entre otras razones, por la posibilidad que ofrece de adentrarnos en el conocimiento de una realidad educativa para comprenderla y mejorarla. La multiplicidad de complejos factores que intervienen en los contextos educativos hace que los estudios cuantitativos tampoco ofrezcan posibilidades totales de extrapolación o de reduplicación, según estableciera Dendaluce (1994); de ahí que el intento de comprensión profunda de los factores y sus conexiones nos haya parecido más realista y preferible para proponer líneas de avance.

Tras grabar las entrevistas, han sido transcritas y sometidas a un proceso de análisis de contenido a través de la categorización del significado y de la correspondiente asignación inductiva de códigos. Las fases del análisis del contenido de las entrevistas se han basado en los dos principios descritos por Álvarez Gayou (2003): identificar en los datos las categorías y sus propiedades (categorización de la información) e incorporar las categorías y los datos a través de un proceso de comparación constante en busca de similitudes y diferencias entre los discursos de los entrevistados. Para este segundo paso se ha usado el programa *Atlas.ti* que ha permitido relacionar categorías. Las categorías de contenido –previas y emergentes– aplicadas al análisis de la información se han agrupado a su vez en metacategorías que permiten estructurar las evidencias del contenido de sus discursos (tabla 3).

Tabla 3

Metacategorías, categorías y códigos utilizados en el análisis de contenido

N.º	Metacategorías	Categorías	Códigos
1	Biografía personal-profesional	Estudios primarios	EP
		Estudios secundarios	ES
		Estudios universitarios	EU
		Otros estudios realizados	OES
		Experiencia profesional	EXP
		Personas no docentes que influyeron en sus estudios	PND
		Docentes que le dejaron huella positiva	DHP
		Docentes que le dejaron huella negativa	DHN
		Razones elección de la carrera	REC
		Materias que le agradó estudiar	MLE
Materias que no le agradó estudiar	MNE		
2	Formación docente	Concepto de formación docente	CFD
		Elementos formativos para el docente	EFD
3	Formación inicial	Cursos de formación durante sus estudios universitarios	CF
		Elementos teóricos y prácticos (metodológicos) que le ha proporcionado la formación universitaria	ETM
		Satisfacción con la formación inicial recibida	SFR
4	Formación permanente	Formación durante el ejercicio profesional	CFP
		Medios con los que actualiza su formación docente	MAF
		Completar su formación actual	CFA
		Satisfacción con su labor profesional actual	SPL
		Papel del centro educativo en la actualización de la formación del profesorado	PCE

Resultados

Se muestran, en primer lugar, los principales resultados obtenidos del análisis de contenido que aparecen estructurados según las metacategorías de análisis.

BIOGRAFÍA PERSONAL-PROFESIONAL

En las cuestiones biográficas destacan dos aspectos. En primer lugar, el hecho de que, además del profesorado universitario, para la totalidad de los entrevistados sus profesores de Primaria y Secundaria tuvieron impacto en la elección de sus estudios, sea de forma positiva o negativa. Así, el entrevistado 10-J comenta: “Hubo uno, pero esto fue por culpa de él. Era profesor de Química, y el hombre era la primera vez que daba clase [...]. Lógicamente a mí dejó de gustarme esa asignatura y eso también, pues, influyó en la elección de mi carrera universitaria”, manifestando, implícitamente, sus concepciones sobre la influencia de los modos de actuar de los docentes en las decisiones de su alumnado y sobre que los noveles son peores que los veteranos en su trabajo.

En segundo lugar, el hecho de que los docentes entrevistados poseen una diferencia de edad notable (entre los 27 y los 58) explica la disparidad en los estudios realizados y en los años de experiencia profesional: entre algo más de 1 año (sujeto 4-D) y 36 años (sujeto 2-B). Sin embargo, concuerdan en que la formación universitaria les ha resultado inadecuada en algunos aspectos, concretamente en la escasa presencia de aprendizajes prácticos y en la desactualización de los contenidos, pues afirman que estudiaron las asignaturas de forma tradicional, con exceso de clases magistrales y temarios poco orientados didácticamente. Llama la atención que esa percepción sea compartida por todos los entrevistados, incluso por los que han cursado un Grado, es decir, con planes de estudio basados en las competencias determinadas por el EEES.

El análisis de contenido acerca de esta cuestión revela que para la mayor parte de los entrevistados la formación universitaria no ha sido de calidad porque los elementos prácticos son escasos y los teóricos no son válidos por obsoletos en contenido y metodología. Remarcan con insistencia que los primeros los han adquirido con la experiencia profesional: “Al final donde más se aprende a enseñar es en el aula, con tu día a día, al resolver los problemas que te surgen” (Sujeto 10-J).

Pasando a la formación permanente, los diez sujetos han realizado actividades con este fin en los Centros de Profesorado con el formato de cursos. Todos admiten que quizá necesitan actualizar ciertos aspectos de su formación inicial y, paradójicamente, mencionan los teóricos, pero declaran que no lo hacen por falta de tiempo, por exceso de trabajo y porque consideran que estos contenidos no son muy útiles. Prefieren renovarse a partir del ejercicio de la profesión y del intercambio cotidiano

de experiencias con los compañeros antes que haciendo cursos, pues es lo práctico lo que más valoran. Tan solo el docente 9-I actualiza su formación participando en proyectos de su centro y con lecturas especializadas que hace fuera del horario de trabajo; las otras nueve personas están satisfechas aplicando los conocimientos adquiridos en los primeros años de su ejercicio profesional y declaran que no mantienen actualizada su formación por ningún medio debido a la escasez de tiempo y a que las posibles actividades no se llevan a cabo en los centros de trabajo. Afirman que estos tendrían que ampliar la oferta en este aspecto y que al profesorado deberían dársele más facilidades a la hora de recibir esta formación; la entrevistada 2-B lo expresa así: “Es que, claro, no tenemos tiempo, ¿cuándo te pones si también tienes que hacer papeleo, que si las notas...? [...] Cuando llegas a tu casa, pues, te lo digo con sinceridad, ponerte a hacer también actividades de cursos, no te apetece mucho”.

Esto se ve confirmado por el hecho de que estos nueve maestros y maestras no concretan en su discurso qué cambios aplican en sus clases derivados de la formación permanente. Sí afirman que, aunque en esto no están muy actualizados, cuando acuden a cursos, la información teórica les parece secundaria y hasta innecesaria; ninguna de las personas entrevistadas hace mención a los fundamentos teóricos de sus programaciones o de sus decisiones.

La formación práctica que más aprecian es la que adquiere el formato de propuestas concretas. Valoran la calidad de una actividad formativa (cursos) en función de que se les den materiales y actividades ya listos para ser llevados directamente al aula. En el discurso de los entrevistados no se mencionan aspectos como la reflexión sobre la práctica o las competencias profesionales docentes.

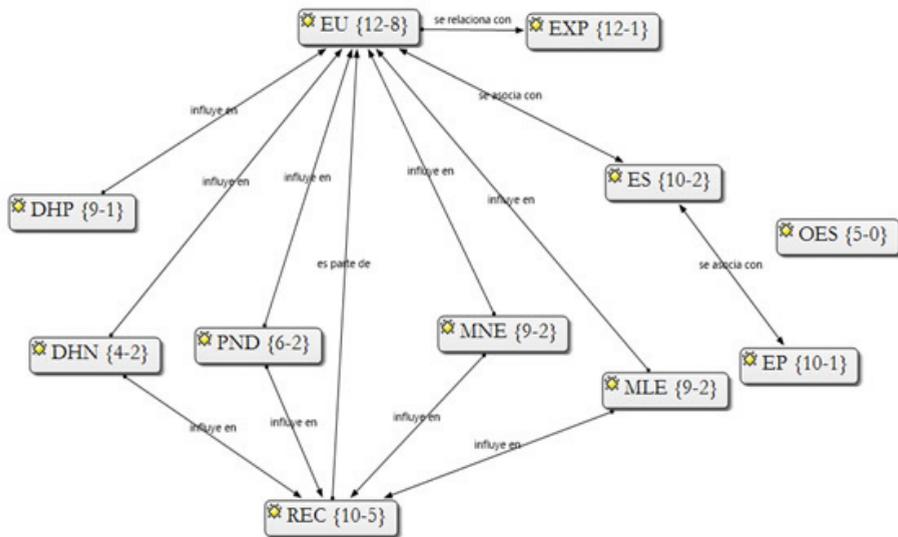
Todos aseguran que su labor cotidiana les sirve como la mejor formación permanente. Expresan que lo ideal es alcanzar un nivel de experiencia que les permita sentirse seguros para gestionar el aula (refieren lo complejo de organizar un aula de Infantil) y las relaciones con las familias. Seis personas añaden en algún momento, como argumento en apoyo de esta postura, que los niños y niñas de esas edades necesitan rutinas y no cambios constantes. Ninguno menciona la innovación.

El segundo análisis realizado, que ha consistido en buscar redes semánticas naturales a través del procesamiento de la información con el programa *Atlas.ti*, se centra en las combinaciones de las categorías entre sí dentro de cada metacategoría, lo cual ayuda a comprender qué

factores influyen, se asocian y/o intervienen en los ítems investigados. *Atlas.ti* proporciona el número de veces que se ha repetido cada código en el cómputo total de las entrevistas, lo cual revela las categorías más utilizadas por los sujetos y las asociaciones de estas. Así, en las figuras que siguen aparecen dos cifras al lado de cada código: la primera indica el número de veces que se ha categorizado en el total de las entrevistas y la segunda hace referencia a la densidad, es decir, a las veces que se ha enlazado con el resto de códigos.

Para esta primera metacategoría, la figura obtenida ha sido el siguiente:

Figura 1
Red semántica de la metacategoría Biografía



Se puede ver que el código con mayor número de enlaces es EU (*Estudios universitarios*), con 8. Esto significa que los docentes entrevistados relacionan la mayoría de las cuestiones incluidas en la biografía con sus estudios universitarios, de los que hablan más extensamente como más decisivos en su profesión. La densidad de los enlaces nos informa de que en la elección de los estudios universitarios influyen tres factores: las personas no docentes del entorno, la huella positiva y/o negativa de profesores y las materias que más y que menos les agradó estudiar.

La *Experiencia profesional* (EXP) de los sujetos se relaciona también de modo especial con sus estudios universitarios; todos, menos el entrevistado 9-1, que ejerció unos años como auxiliar de enfermería, han

trabajado siempre como maestros. La categoría que no se enlaza con las otras es OES, Otros estudios realizados, pues solamente dos docentes poseen otros estudios no vinculados a la educación.

FORMACIÓN DOCENTE: CONCEPTO Y ELEMENTOS FORMATIVOS

En esta metacategoría queremos hacer hincapié en las definiciones aportadas por los docentes entrevistados. Por ejemplo, el 10-J apunta al respecto: “la formación, en realidad, sirve para obtener el título universitario que te permite ejercer tu profesión, pero no te enseña realmente cómo tienes que dar clase, eso lo hace la experiencia”. La mayoría del profesorado concuerda con esta opinión, a excepción del entrevistado 9-I quien apunta que “la formación es fundamental para contar con las herramientas necesarias para iniciar tu labor docente”.

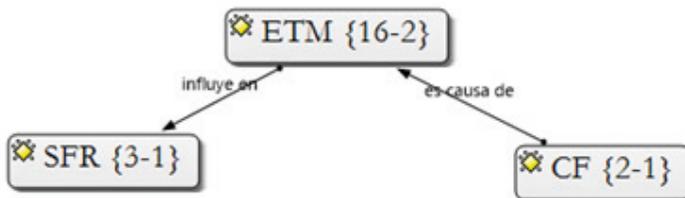
El resto de entrevistados indican que el problema de los planes de formación actuales es que “incluyen mucha teoría, pero poca práctica”, y que eso, a su parecer, no concuerda con el rol que posee el docente de Educación Infantil en la actualidad: “un maestro o una maestra de Educación Infantil tiene que enseñar a través, sobre todo, de la práctica. Nosotros no cogemos un libro y le decimos a los alumnos lo que tienen que estudiar, leer o trabajar, tenemos que practicarlo constantemente en clase, entonces, no tiene sentido que haya más contenidos teóricos que prácticos en la carrera”, afirma la entrevistada 8-H.

FORMACIÓN INICIAL

Para la segunda metacategoría, Formación inicial, la red semántica obtenida es la siguiente:

Figura 2

Red semántica de la metacategoría Formación inicial



Los enlaces en esta metacategoría son más escasos porque incluye un menor número de categorías, pero se ha de destacar la disparidad

en el número de categorizaciones en cada uno de los tres códigos. ETM (*Elementos teóricos y prácticos que le ha proporcionado la formación inicial universitaria*) es la categoría que más aparece en todas las entrevistas, puesto que se ha fundamentado 16 veces. Esto quiere decir que los docentes han realizado alusiones acerca de los elementos teóricos y práctico-metodológicos de su formación universitaria, no solo durante la pregunta específica del protocolo de entrevista (la n.º 2), sino a lo largo de todo el discurso, lo cual devela su importancia para ellos.

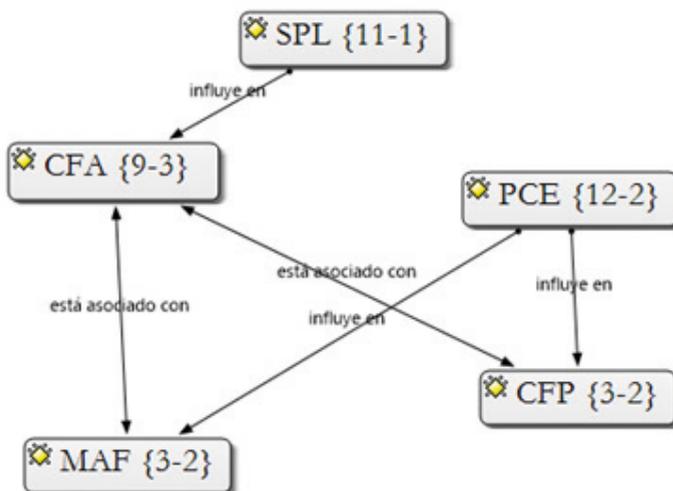
Los enlaces en esta metacategoría se reducen a dos, mostrando que los *Elementos teóricos y prácticos* (ETM) influyen de forma clara y negativa en el código SFR (*Satisfacción con la formación inicial recibida*). Por su parte, CF (*Cursos de formación durante sus estudios universitarios*) solo la mencionan dos entrevistadas y los valoran como un complemento de la formación que la facultad no les da. La docente 5-E dice: “Sí, cursos a nivel de TIC, Excel, Word... Date cuenta de que yo al empezar más tarde estaba desfasada en todo eso y necesitaba ponerme al día, entonces, pues, durante la carrera hacía algunos cursillos”.

FORMACIÓN PERMANENTE

En la última metacategoría, Formación permanente, la red semántica creada se muestra en la figura 3.

Figura 3

Red semántica de la metacategoría Formación permanente



La categoría con mayor número de enlaces es CFA (*Completar su formación actual*). Llama la atención que 9 de los 10 docentes aseveran que necesitan ampliar y/o completar su formación actual, pero no les es fácil por falta de tiempo y no les vale la pena si se trata de cursos; solamente el sujeto 9-I participa en procesos de innovación en su centro educativo y busca la manera de actualizar sus conocimientos:

[...] el centro apuesta mucho por la formación, y sí que llevamos un tiempo grande, bueno, pues, estamos muy metidos en temas de proyectos, entonces, eso abarca el tener que leer y ponerte, eso, por un lado. Y luego, ya ahí se te enmarca y tienes unos mínimos, ¿no?

Esto nos lleva a examinar el *Papel del centro educativo* en la actualización de la formación del profesorado (PCE), que, como era de esperar, influye tan solo en el caso de este docente (9-I).

Asimismo, se observa que los *Medios usados para formarse* (MAF) están vinculados con que el centro haya promovido iniciativas al respecto. En este caso se utilizan los requeridos para el trabajo desarrollado en planes y programas específicos en los que el centro participa (reuniones, elaboración de documentos) y se mencionan como procedimiento destacado las lecturas. Los demás docentes identifican los formatos de la actividad (cursos) con los medios.

Discusión de resultados

Los docentes de Educación Infantil participantes en nuestra investigación no están muy satisfechos con la formación inicial y permanente que han recibido porque la consideran poco aplicable a su ejercicio. La relación entre teoría y práctica en la formación inicial también presenta resultados uniformes: comparten la concepción de que esta ha sido, en todos los casos, demasiado teórica, a diferencia de la ofrecida por la Formación Profesional. Esto se recogía ya en estudios como el de Fontán (2004) y en otros más recientes, como el de Batres (2016) o el de Autor (2018), que apuntan que la valoración social de la etapa de 3-6 años como más asistencial que educativa actúa también sobre las concepciones de estos docentes, que se ven a sí mismos más como cuidadores que como plenos profesionales de la educación y que, por tanto, sienten

menos necesidad de formarse y de innovar. El estudio de Orozco (2017) obtiene resultados similares y propone romper esa percepción del valor omnímodo de la práctica mostrando a los estudiantes universitarios de forma fehaciente cómo esos saberes prácticos que reclaman no pueden tener la misma cabida en las facultades que en los ciclos formativos. En esta misma línea, Zabalza y Zabalza ya apuntaban en 2011 que:

Durante mucho tiempo se pensó que cuidar de los niños pequeños era una tarea que requería de mucha paciencia pero de escasa profesionalidad. Que era una tarea de mujeres porque la naturaleza las había preparado mejor para el cuidado de los niños. Que era un trabajo complejo (por la intensidad de la atención que requieren los niños) pero sin demasiadas exigencias técnicas pues el objetivo era mantenerles entretenidos y vigilados. Una visión bien alejada de la conciencia que poco a poco se ha ido gestando sobre la importancia de los primeros años de la vida de los niños y sobre los beneficios que para el desarrollo infantil supone una buena educación temprana (p. 104).

Por lo que respecta a su actualización por medio de la formación permanente, la modalidad más frecuente son los cursos, si bien los entrevistados no se actualizan con frecuencia. La falta de tiempo y las dificultades para conciliar lo profesional con lo personal son las causas principales de esta situación. Nuestros resultados coinciden con los de Manzanares y Galván (2012; p.435), que ratifican la ausencia de búsqueda de esta formación por parte de los docentes en España y añaden su escasa repercusión en el alumnado, un hecho que hay que cambiar por su trascendencia.

La tarea de evaluar el aprovechamiento que los alumnos realizan de aquello que sus profesores aprenden cuando participan en acciones formativas es crucial para ajustar los procedimientos que se siguen al diseñar la oferta formativa de los CEP (Centros del Profesorado) [...] Es necesario ir más allá de la creencia de que lo que se aprende en cursos o encuentros se aplica de forma natural y automática al trabajo docente.

Otro punto en el que coinciden los sujetos de nuestro estudio es en el valor que le otorgan a la experiencia y al intercambio con los compañeros como formación. Sainz y Ozaeta (2013) presentan hallazgos análogos y afirman que los programas de formación eficaces han de incluir

esta experiencia, pero advierten de que por sí sola no es suficiente para mejorar y actualizar la labor profesional.

Otro de nuestros hallazgos, la opinión de que la formación permanente debe realizarse en los centros educativos y no en los Centros del Profesorado y que han de facilitarse las condiciones para realizarla, viene avalada por estudios como el de Andrés Rubia (2012) o el de Colmenares (2012), y tiene potencialidades resaltadas por voces como la de Escudero (2008; p.53), entre ellas, la de equilibrar lo conceptual y lo práctico en la formación:

Si orquestamos como es debido ciertas condiciones de tiempo y movilizamos compromisos de renovación sostenida en los centros, la formación del profesorado en el propio lugar de trabajo puede ser una buena oportunidad para ir ampliando y enriqueciendo los repertorios conceptuales y las capacidades para enseñar mejor.

Conclusiones

Tomando como referencia los objetivos de nuestro estudio, y a tenor tanto de los resultados obtenidos como de la comparación de estos con estudios similares, pasamos a exponer las principales conclusiones que pueden derivarse.

En ninguno de los aspectos investigados hay diferencias de concepciones entre los docentes de más trayectoria y los noveles, lo cual indica que todavía procede intentar nuevos ajustes en la proporción de contenidos teóricos y prácticos –y quizá también en las formas de impartirlos– de los Grados de Magisterio. Sería importante que el profesorado universitario de cualquier materia no perdiera de vista la necesidad de demostrar fehacientemente a los estudiantes que el conocimiento de las bases epistemológicas de la acción docente es el que confiere autonomía y competencias para tomar decisiones, así como para diseñar y evaluar la práctica, y que esto contribuye a definir el perfil profesional, a mejorar el trabajo y, por estas vías, a aumentar la valoración social de la profesión y de sus agentes. Se trata de convertir a los docentes en generadores de currículo y no en meros consumidores de lo elaborado por otras instancias.

Este aspecto conecta con las percepciones, igualmente compartidas, sobre la convivencia de lo asistencial y lo educativo en la Educación

Infantil, de donde cabe concluir que, para asegurar en este profesorado una consideración de la etapa como verdaderamente educativa y la demanda por su parte de una formación más sólida y actualizada, son también imprescindibles investigaciones encaminadas a elaborar y validar descriptores que ayuden a determinar la calidad de la formación inicial y de la permanente. Para esta última no basta con el mero intercambio de experiencias: estas deben contrastarse, analizarse individualmente y en equipo, ser objeto de procesos de reflexión y de acomodación a los esquemas de cada sujeto. Solo así contribuirán a la constante reconstrucción de las competencias profesionales.

En suma, como etapa educativa plenamente normalizada, la Educación Infantil no queda fuera de la complejidad de fines asignados a la escuela en la sociedad contemporánea. Esta complejidad requiere de profesionales bien formados, en constante proceso de actualización, preparados para afrontar los retos de la práctica buscando siempre la innovación de los centros y la mejora de la realidad en la que ejercen su valiosa profesión.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 27-37. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761>
- Andrés Rubia, F. (2012). Los Centros de Profesores: un modelo frustrado de formación permanente. *Fórum Aragón*, 6, 25-31.
- Batres, A. (2016). La concepción social de la Educación Infantil y su influencia en la formación de su profesorado en España. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 106-118.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bozu, Z., & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado*, 21(1), 143-163.
- Cabello, V. & Topping, K. (2014). Aprender a explicar conceptos científicos en la formación inicial docente: un estudio de las explicaciones conceptuales de profesores en formación, su modificabilidad y su transferencia. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.7>

- Cargua, A. et al. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Revista científica Olimpia*, 16(54), 140-152.
- Cejas, R., Navío, A., & Barroso, J. (2019). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 49, 105-119. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.07>
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve*. John Wiley & Sons.
- Dendaluze, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En V. García Hoz (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Rialp.
- Escudero, J.M. (2008). Para seguir pensado la formación en centros. *Caleidoscopio*, 1, 33-54.
- Eurostats (2015). *Early childhood and primary education statistics*. <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Fontán, M.^a T. (2004). Los paradigmas de formación del profesorado y la formación inicial de los maestros. En D. García y V. Marín, (coords.), *La Educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad* (pp. 191-202). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- García Fernández, M.^a D. (2004). El maestro de Educación Infantil. En D. García y V. Marín, (coords.), *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad* (pp. 87-96). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Gómez, C. J., López-Facal, R., & Castro, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas. *Educar Em Revista*, 35(74), 145-171.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Octaedro.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Morata.
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (2012). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Manzanares, A., & Galván, M.^a J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Martín, E. et al. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 211-221. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)
- Medina, J. L., & Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Profesorado*, 21(1), 17-38.
- Moore, P., Gómez, G., & Kurtz, S. (2011). Comunicación médico-paciente: una de las competencias básicas pero diferente. *Atención Primaria*, 44(6), 358-365.
- OCDE (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de infantil. *Revista Electrónica*

Santamarina Sancho, M., Núñez Delgado, M.^a P. (2023). Concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre su formación inicial y permanente: estudio de caso colectivo. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 39-60

- nica de Investigación Educativa*, 19(2), 143-157. <https://doi.org/10.24320/revie.2017.19.2.1103>
- Paudel, F. y Subasi, S. (2020). Teacher Training in Austria in the Last Decade—The Development of and Challenges for an Inclusive School System. *Frontiers Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.596244>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Pegalajar Palomino, M. del C., & López Hernández, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3).
- Pereira, J. (2007). Formação de Professores, Trabalho Docente e Suas Repercussões na Escola e na Sala de Aula. *Educação & Linguagem*, 15, 89-98.
- Pérez García, M.^a P. (2010). Contenidos y competencias educativas. En C. Moral y P. Pérez García, (coords.), *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 73-92). Pirámide.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Rodríguez Aceituno, P., & Hernández Pina, F. (2018). Didáctica de la Motricidad en la formación de profesores de educación infantil. *Retos*, 34, 25-32. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58416>
- Rodríguez Arteche, I. et al. (2014). La competencia sobre planificación de investigaciones en 4.º de ESO: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 329-351.
- Rodríguez Jiménez, C. et al. (2019). La competencia digital de los futuros docentes. Formación y desarrollo en Educación Superior. En R. Roig-Vila (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 1032-1041). Octaedro.
- Sainz, M. y Ozaeta, A. (2013). Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel. *Ikastaria*, 19, 197-220.
- Santamaría, J. E. (2019). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica.
- Schröder, A., & Krüger, D. (2019). Social Innovation as a Driver for New Educational Practices: Modernising, Repairing and Transforming the Education System. *Sustainability* 11, 4: 1070. DOI: 10.3390/su11041070
- Souto-Seijo, A., Estévez, I. & Sande, O. (2021). Oportunidades de aprendizaje y formación docente: una mirada desde las Ecologías de Aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 61-79. <https://doi.org/10.6018/educatio.463211>
- Trujillo, F. et al. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. *FAD*. DOI: 10.5281/zenodo-3878844
- Zabalza, M. A., & Zabalza, M. (2011). *Profesores y profesión docente: Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea.