

Revista de Ciencias Sociales

Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España)

González Alfaya, Elena*

Muñoz Moya, Miguel**

Cruz Pérez, Ana***

Olivares García, María de los Ángeles****

Resumen

La construcción de la identidad docente ha sido estudiada desde diversas perspectivas teóricas, que han permitido conocer las diferentes dimensiones que la componen, así como el conjunto de factores y elementos que influyen en este proceso. El objetivo de este artículo consiste en identificar y analizar diversos aspectos que se entiende pueden afectar al proceso de construcción identitaria de los futuros docentes de educación infantil. Se presenta un estudio descriptivo, en el cual se analiza la evolución en la percepción de la adquisición de competencias profesionales durante el último curso del grado de maestro de educación infantil, a través de un cuestionario tipo Likert. Los resultados muestran un incremento en la percepción del nivel de adquisición de la mayoría de las competencias profesionales, sobre todo en aquellas relacionadas con la práctica y el dominio de técnicas y estrategias, que facilitan la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, concluyendo que se debe a la influencia de los cambios metodológicos y estructurales que ha sufrido la formación inicial docente, la importancia de las competencias en el desarrollo del perfil formativo del futuro docente así como el papel que cumplen los escenarios reales de aprendizaje y la socialización profesional para el desarrollo de su identidad.

Palabras clave: Identidad docente; formación inicial del profesorado; prácticum; socialización profesional; redes docentes colaborativas.

* Doctora Europea en Pedagogía. Máster en Educación Inclusiva. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Licenciada en Pedagogía. Profesora del Departamento de Educación, en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba (España). E-mail: ed2goalm@uco.es

** Doctor(c) en Ciencias Sociales y Jurídicas, línea de Educación. Máster en Educación Inclusiva. Maestro, en la especialidad de Educación Primaria, de la Universidad de Córdoba, España. E-mail: p62mumom@uco.es.

*** Licenciada en Educación Infantil. Profesora de la Universidad de Córdoba, España. E-mail.com: ana.cruzperez@hotmail.com

**** Doctora en Psicopedagogía. Maestra especialista en Educación Infantil. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba (España), en el Grado en Educación Infantil, el Grado en Educación Social y el Máster en Educación Inclusiva. E-mail: ed1olgam@uco.es.

Construction of the teaching professional identity in early childhood education in Córdoba (Spain)

Abstract

The construction of the teaching identity has been studied from different theoretical perspectives, which have allowed to know the different dimensions that compose it, as well as the set of factors and elements that influence this process. The objective of this article is to identify and analyze various aspects that are understood to affect the process of identity construction of future preschool teachers. A descriptive study is presented, in which the evolution in the perception of the acquisition of professional competences during the last year of the grade of infant education teacher is analyzed, through a Likert questionnaire. The results show an increase in the perception of the level of acquisition of the majority of professional competences, especially in those related to the practice and mastery of techniques and strategies, which facilitate the evaluation of the teaching-learning process, concluding that it owes to the influence of the methodological and structural changes that the initial teacher training has undergone, the importance of the competences in the development of the formative profile of the future teacher as well as the role that the real learning scenarios and the professional socialization fulfill for the development of your identity.

Keywords: Teaching identity; initial teacher training; practicum; professional socialization; collaborative teaching networks.

Introducción

La identidad profesional docente es un concepto ampliamente estudiado, debatido y que suscita un creciente interés en la comunidad científica. Son numerosas las investigaciones que han intentado clarificar e identificar los rasgos que describen este término: a) existen múltiples y variados procesos de adquisición, así como múltiples identidades profesionales docentes; b) la identidad profesional es multidimensional y dinámica, es decir, comienza a forjarse en los años de formación inicial y se desarrolla a lo largo de toda la vida (Rodgers y Scott, 2008; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, y Hofman, 2011; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, y Hofman, 2012; García, Vallejo, y Nieto, 2013; Sancho, et al., 2014).

Cuando se analizan los procesos de construcción de identidad docente se debe comprender que se trata de un constructo complejo debido a la multitud de dimensiones que abarca. Al respecto, se entiende que

la identidad profesional docente es: (a) la identidad de una persona que trabaja en un área de ocupación específica, en el caso que ocupa, la educación; (b) un proceso en continua transformación donde confluyen, de forma holística, las diferentes dimensiones que la componen y; (c) que la identidad profesional es única e insustituible en cada persona, debido a que se crea y se va transformando a lo largo de toda la vida. Por lo que, la formación recibida, los roles desempeñados, las experiencias vividas, o las imágenes recibidas de los demás e incluso de sí mismo, son un *input* constante de información que se organiza en diferentes dimensiones y que interactúan entre sí (Day, et al., 2006) para ir dando forma a este complejo proceso.

En este sentido, el objetivo del presente artículo consiste en identificar y analizar diversos aspectos que se entiende pueden afectar al proceso de construcción identitaria de los futuros docentes de educación infantil en Córdoba, España.

1. Construcción de la identidad profesional docente

1.1. Primeros pasos hacia la construcción de la identidad profesional docente: La Formación inicial del profesorado

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha traído consigo una serie de profundos cambios, transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. Este nuevo paradigma educativo intenta superar enfoques tradicionales para orientarse al logro de la formación integral del alumnado (Martínez, 2010a; Martínez, 2010b; Sanz, 2010), y el desempeño de un papel activo y comprometido en la sociedad.

El proceso de convergencia propuso cambios organizativos y metodológicos, siendo uno de los más significativos el hecho de que el alumnado universitario pasase a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo un papel protagonista en la construcción de sus conocimientos y en la adquisición de competencias (López, Martínez, y Julián, 2007; Molina, Irazo, López, y Molina, 2008; Caurcel, García, Rodríguez, y Romero, 2009).

En este nuevo paradigma educativo, la prioridad reside en que el alumnado universitario sea autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender y de formarse en competencias útiles para su profesión y el desarrollo de su proyecto vital. Este nuevo modelo educativo ha venido acompañado del cuestionamiento y la superación de antiguas teorías conductuales del aprendizaje (Pavlov, 1927; Watson, 1930; Thorndike, 1931; Skinner, 1953), así como de los tradicionales roles docentes universitarios, que ahora resultan obsoletos. En esta nueva etapa, el profesorado también debe reinventar su papel, y pasar de la simple distribución de información y conocimiento, a crear y organizar ambientes de aprendizaje complejos, implicando al alumnado en actividades estimulantes y acompañándolos en el trascurso del aprendizaje (Reigeluth, 2000).

Otro eje fundamental en el nuevo modelo europeo de educación superior es la formación por competencias. El concepto de competencia ha sido clave para la comprensión de esta propuesta metodológica según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005), puesto que el trabajo por competencias ofrece la posibilidad de integrar en el modelo educativo el componente cognitivo (saber), el componente procedimental (saber hacer) y el componente actitudinal (saber ser) garantizando, de este modo, aprendizajes globales y útiles para resolver eficazmente las diferentes demandas que plantean los escenarios reales de la sociedad (Mérida, González, y Olivares, 2011).

El concepto de competencia ha sido definido desde múltiples enfoques, aunque se utilizará como referencia la recogida en el proyecto DeSeCo (OCDE): “conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación” (Pérez, Soto, Sola, y Serván, 2009, p.13). No obstante, poseer conocimientos o disponer de capacidades no implica necesariamente ser un profesional competente (Perrenoud, 2008), el concepto va más allá, implica todo un conjunto de procedimientos, conocimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, para que el alumnado sea capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales concretas.

Siguiendo este razonamiento, la adecuación de la Formación Inicial Docente a este contexto de convergencia no sólo debe incorporar medidas de carácter técnico y/o institucional, sino que requiere iniciativas complejas que posibiliten:

(...) fomentar la investigación, desarrollar las competencias mínimas requeridas para el inicio de la enseñanza, aprender la atención a la diversidad, regular requisitos curriculares básicos y mínimos, modificar la relación teoría-práctica, cambio de referentes teóricos y de diseño curricular, la práctica docente como eje nuclear de la formación y la actualización del profesorado, entre

otras cosas. Y para ello sería necesario introducir ciertos componentes como establecer una formación donde la escuela sea el lugar privilegiado para aprender a enseñar, fomentar y repensar la relación teoría-práctica, así como el trabajar en red e intercambiar buenas prácticas educativas. (Imbernón y Colén, 2015, p.63)

En línea con lo anterior, se observa que para poder llevar a cabo esta nueva propuesta metodológica se hace necesaria una formación integrada, global y de calidad y esto, inevitablemente, pasa por la estrecha relación del alumnado con profesionales experimentados (Schön, 1992; Rychen y Salganik, 2006), capaces de transmitir y adaptar su corpus de conocimiento al desempeño de sus funciones laborales.

1.2. La socialización profesional en escenarios reales de aprendizaje

Como ya se ha ido adelantando, y diversos estudios lo demuestran (Guyton y McIntyre, 1990; McIntyre, Byrd, y Foxx, 1996; Zabalza, 2006), la identidad docente se va desarrollando mediante procesos de socialización, a través de experiencias que permiten observar e imitar la práctica profesional de otros y otras docentes que se consideran referentes.

En este sentido, el Prácticum es un periodo propicio para el desarrollo profesional del futuro docente, debido a que está dirigido a la adquisición de competencias profesionales (González, 2001), requiere por parte del alumnado la movilización de conocimientos, destrezas y actitudes, para ponerlas todas ellas a trabajar de forma coherente e integrada (Pérez, et al., 2009). Es una fase en la que el futuro docente se enfrenta con la realidad educativa y ha de reflexionar y conectar los saberes teóricos con la práctica diaria del aula.

El Prácticum representa el primer escenario en el que el alumnado tiene la oportunidad de intervenir por primera vez como profesional, sustituyendo su rol habitual

de estudiante y empezando a actuar como un aprendiz de docente. Sobra mencionar la buena percepción que tiene el alumnado de este periodo formativo, que es considerado por ellos y ellas uno de los espacios instructivos fundamentales para su cualificación profesional (Zabalza, 2003; Pérez y Gallego, 2004; Villa y Poblete, 2004; Smith y Lev-Ari, 2005; Pérez, 2012; Mérida, González, y Olivares, 2012b).

Sin embargo, pese a lo anterior, una formación profesional completa no puede basarse únicamente en los conocimientos prácticos adquiridos en el periodo de Prácticum, un profesional necesita los conceptos y la teoría para verificar su experiencia (Lessard y Bourdoncle, 1998), necesita un punto de encuentro entre el mundo profesional y el universitario, así como establecer puentes entre teoría y práctica. Es aquí donde el alumnado encuentra mayor dificultad puesto que, a menudo, estas son consideradas como dos realidades independientes, sin relación o vínculo entre sí. No obstante, resulta indispensable tratar de establecer vínculos entre conocimiento y acción, para que puedan cultivarse ambas dimensiones por igual y, de este modo, hacer efectivo el concepto de profesional reflexivo propuesto por Schön (1992).

1.3. Influencia de las redes docentes colaborativas en la construcción de un perfil profesional reflexivo

Es evidente que la aptitud de los profesionales con los que el alumnado se inicia en la práctica es un elemento clave en su socialización profesional (Zabalza, 2004), por lo que, el estar en contacto con docentes competentes supone un requisito clave para conseguir un desarrollo profesional de calidad. A raíz de este planteamiento, surge la necesidad de poner en marcha procesos de innovación educativa, tanto desde los centros escolares como desde la universidad, que propicien la búsqueda de sinergias,

estrategias y modos de hacer comunes, que intensifiquen las relaciones entre los diferentes agentes, faciliten la conexión entre el contexto académico y los escenarios laborales, y den una respuesta adecuada a los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento (Dominguez, 2002).

De este modo, trabajar de forma coordinada y simultánea en los diferentes contextos educativos garantizará la relación teoría-práctica y facilitará el desarrollo de procesos de investigación-acción, donde se reflexione sobre la práctica educativa (Schön, 1992; Korthagen, 2004; Zeichner, 2005).

El objetivo prioritario de estas experiencias de trabajo coordinado a nivel interinstitucional (escuela-universidad) es que el alumnado universitario vaya, poco a poco, adquiriendo competencias profesionales que les permitan, en un futuro, crear ambientes educativos estimulantes, globales y activos (Pérez, 2008). Todo ello a la vez que pueden ir construyendo una identidad profesional docente comprometida con la mejora de la calidad educativa.

Trabajar de forma simultánea y coordinada en las aulas infantiles y universitarias permite al alumnado transferir el conocimiento teórico adquirido a la práctica, reflexionar sobre la secuencia de enseñanza-aprendizaje, valorar la calidad de las situaciones educativas, la inclusión de diferentes ritmos, incorporar motivaciones e intereses de aprendizaje infantil, poner en valor el clima de aula, la gestión de la convivencia, entre otros. Las redes de trabajo colaborativo escuela-universidad ofrecen, así, un soporte sólido para la experimentación, la investigación y la innovación educativa compartidas entre docentes en formación, docentes en ejercicio y profesorado universitario (Mérida, González, y Olivares, 2012a).

2. Metodología

Se presenta un estudio descriptivo en el cual se analiza la evolución en la percepción de la adquisición de las competencias

profesionales del grado de maestro de Educación Infantil. Dicha percepción es recogida al inicio de las últimas prácticas de la titulación (Practicum III) (Pretest) y dos meses después al finalizarlas (Postest).

En los epígrafes posteriores se define brevemente el diseño de investigación en el que se presenta la muestra, los objetivos planteados, la descripción del instrumento utilizado indicando el proceso de validación y consistencia interna, el análisis estadístico de los datos y para finalizar los resultados más relevantes a través de tablas y gráficos.

2.1. Muestra

La muestra del estudio está compuesta por 150 alumnas y alumnos, que resultan todo el alumnado matriculado en el último curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, España. La participación en dicha investigación ha sido voluntaria y anónima.

2.2. Objetivos

- Conocer la percepción por parte del alumnado del grado de adquisición de las competencias profesionales al inicio y al término del Prácticum III.
- Analizar la consideración existente por parte del alumnado en cuanto al incremento (estadísticamente significativo o no) en el dominio de las competencias profesionales entre su evaluación inicial y final.
- Conocer las competencias profesionales en las que se percibe un mayor incremento por parte del alumnado.

2.3. Instrumento

Para llevar a cabo este estudio se aplicó a todo el alumnado del último curso del Grado de Educación Infantil, matriculados

en la asignatura de Prácticum III en el curso académico 2013/2014, un instrumento de indagación y recogida de datos compuesto por una escala Likert, elaborada *ad hoc*, sobre el nivel de adquisición de competencias profesionales.

La escala Likert utilizada, como ya ha señalado, es de elaboración propia y ha sido diseñada realizando las necesarias adaptaciones sobre la base de la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales, que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. En esta Orden se incluyen las competencias profesionales específicas para la titulación del Grado de Educación Infantil.

En cada uno de los 10 ítems que componen la escala, el alumnado ha reflejado su grado de percepción de adquisición de cada una de las competencias señaladas, siendo el mínimo 1 (nada adquirida) y 5 (totalmente adquirida). A través de las respuestas a las cuestiones propuestas se pretende conocer la percepción de los y las estudiantes acerca de la adquisición de cada una de las competencias sobre las que son interrogados.

La validación del cuestionario ha sido realizada a través del juicio de un grupo de profesores y profesoras interdisciplinarios, expertos en formación de profesorado en Educación Infantil y en la realización de un estudio piloto. En el proceso de depuración del cuestionario se ha prestado especial atención a los siguientes aspectos: Evitar la ambigüedad y no interrogar sobre más de un tema en la misma pregunta.

El análisis de la consistencia interna, para contrastar la fiabilidad de la escala, se ha realizado a través del alfa de Cronbach (0,87). Teniendo en cuenta la puntuación obtenida, se puede afirmar que la escala evaluada arroja unos niveles de consistencia interna elevados, lo cual lleva a considerar como bueno su índice de fiabilidad.

3. Discusión y Análisis de datos

El estudio estadístico de los datos se basa, principalmente, en un análisis descriptivo mediante medidas de tendencia central y de dispersión de las variables, para conocer su valoración sobre el grado de adquisición de cada una de las competencias, tanto inicialmente, como al finalizar el periodo de Prácticum III; y, de contraste de hipótesis a través de la prueba T para muestras relacionadas, con el fin de conocer el incremento en la adquisición de las competencias y señalar, de este modo, si ha existido una diferencia estadísticamente significativa entre la adquisición inicial y la final. Se ha considerado, en esta prueba de contraste, como estadísticamente significativo un valor de $p < 0,05$. Toda la información ha sido procesada a través del paquete estadístico SPSS v.20 para Windows.

A través del análisis de las respuestas a los cuestionarios se presentan unos resultados que corresponden a la percepción de adquisición de las distintas competencias profesionales por el alumnado del estudio. Los datos muestran cómo las competencias profesionales que se perciben como las más adquiridas en el pre-test son las competencias C3: “Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia”; C9: “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de 3-6 años” y C6: “Tener la capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica”.

Estas competencias aparecen también entre las que se perciben como más adquiridas al finalizar el periodo de Prácticum III, como muestran los resultados del postest pero, en esta fase, como puede apreciarse en la Tabla 1, aparece la C1: “Adquirir conocimientos prácticos de aula y gestión de la misma”, siendo la que se percibe como más adquirida por el alumnado del estudio. Este dato coloca en evidencia la importancia del Prácticum en la Formación Inicial Docente, manifestando también la necesidad de incorporar la teoría

a la práctica, tal como lo señalan Lessard y Bourdoncle (1998), y de esta forma fomentar más aún el perfil de profesional reflexivo que

se requiere hoy día en las aulas según Schön (1992).

Tabla 1
Contraste pretest y postest en la adquisición de competencias profesionales

Competencias	Media PRE	Media POST	Incremento	T	Sig. (bilateral)
C1	3,73	4,28	0,55	-8,261	,000
C2	3,82	4,17	0,35	-4,535	,000
C3	4,02	4,32	0,30	-3,646	,000
C4	3,55	3,93	0,38	-3,804	,000
C5	3,80	3,99	0,19	-2,237	,028
C6	3,88	4,24	0,36	-4,433	,000
C7	3,71	3,98	0,27	-2,965	,004
C8	3,32	3,18	-0,14	1,149	,253
C9	3,97	4,30	0,33	-4,576	,000
C10	3,62	3,95	0,33	-2,960	,004

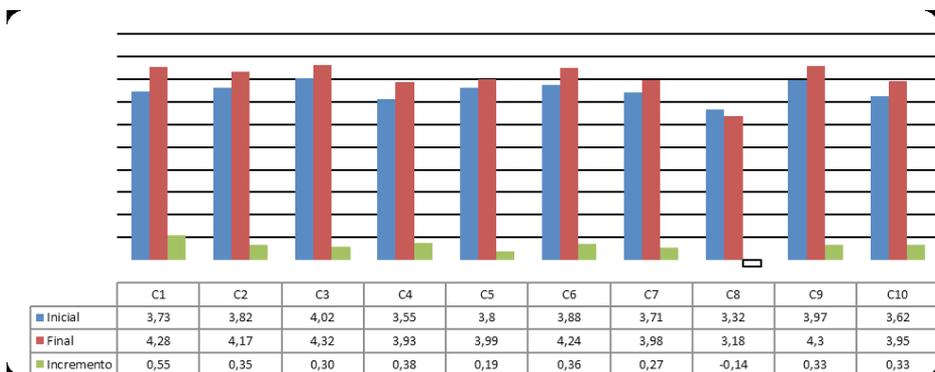
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Por otra parte, la mejora en la adquisición de las competencias **C3** y **C9**, vinculadas directamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, demuestra que el Prácticum, facilita el objetivo de vincular eficazmente universidad y escuela para fomentar en el estudiante universitario habilidades relativas a tales competencias (Pérez, 2008).

Dentro de los resultados obtenidos mediante la prueba T, para muestras relacionadas, se observa cómo entre los resultados de la fase previa a la realización del Prácticum III y la fase posterior a la realización del mismo, sí existen diferencias estadísticamente significativas en la adquisición de competencias, cabe destacar

que se ha considerado en esta prueba de contraste como estadísticamente significativo un valor de $p < 0,05$ y, como muestra la Tabla I, la mayoría de las competencias se sitúan en este rango.

Como se puede observar en el Gráfico I, las competencias profesionales en la que se percibe un mayor incremento en su adquisición son: **C1**: “Adquirir conocimientos prácticos de aula y gestión de la misma” y **C4**: “Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias”.



C1: Adquirir conocimientos prácticos de aula y gestión de la misma.

C2: Adquirir conocimiento y dominio para aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula.

C3: Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

C4: Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

C5: Poseer la capacidad para relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

C6: Tener la capacidad para participar en la actividad docente y de aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

C7: Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.

C8: Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de 0-3 años.

C9: Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de 3-6 años.

C10: Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Gráfico I. Medias comparadas e incremento en la adquisición de competencias profesionales

En contraste, la competencia en la que, a pesar de ser un cambio significativo, el incremento ha sido menor, es la competencia **C5**: “Poseer la capacidad para relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro”, un hecho que vuelve a demostrar la

necesidad inaplazable de fomentar la reflexión sobre la práctica docente y los procesos de investigación-acción (Schön, 1992; Korthagen, 2004; Zeichner, 2005), así como potenciar el Prácticum para que ocupe el lugar fundamental que merece en la formación inicial docente

(Zabalza, 2003; Pérez y Gallego, 2004; Villa y Poblote, 2004; Smith y Lev-Ari, 2005; Pérez, 2012; Mérida, et al., 2012b).

Cabe mencionar los resultados obtenidos en el *ítem C8*: “Capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de 0-3 años”, en la que se percibe un claro contraste con el resto de competencias; esta, además de ser una de las que el alumnado considera menos adquirida, tanto en la fase inicial de aplicación del cuestionario (pre-test) como en la final (post-test), ha sufrido una leve disminución en su nivel de percepción de la adquisición tras el periodo de Prácticum III. Además, se debe indicar que el resultado en la prueba T de contraste para muestras relacionadas, ofrece un valor de $p > 0,05$ ($p = 0,25$), por lo que se considera este dato como estadísticamente no significativo para los efectos del estudio.

Conclusiones

Se ha producido un incremento en la percepción del nivel de adquisición de la mayoría de las competencias profesionales de la titulación del Grado de Educación Infantil, destacando las competencias relacionadas con: Adquirir conocimientos prácticos de aula y gestión de la misma, así como controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo, en particular de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. Ello lleva a pensar que los aprendizajes más intensamente percibidos por el alumnado, son los relacionados, principalmente, con la práctica, siendo esta un elemento clave para la socialización profesional y, en consecuencia, para un adecuado desarrollo de la identidad de los futuros docentes.

Por otro lado, la segunda competencia en la que se percibe un notable aumento ha sido la relacionada con el dominio de técnicas y estrategias que facilitan la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo este otro factor fundamental que incide de forma favorable en la construcción de la identidad docente, puesto que la reflexión sobre el proceso

de aprendizaje del alumnado y la propia práctica docente, es la mejor vía posible de formación permanente, especialmente, cuando se hace con rigor y con la ayuda de técnicas e instrumentos válidos.

La competencia profesional en la que se ha percibido un incremento menor a lo largo de la fase de estudio ha sido la relacionada con la capacidad para relacionar teoría-práctica con la realidad del aula y del centro. Dada la importante interdependencia o circularidad que existe entre teoría y práctica, y que es en esa relación donde el alumnado universitario encuentra mayor dificultad -debido que a menudo estas son consideradas como dos realidades independientes-, es donde surge la necesidad de poner en marcha procesos de innovación educativa, tanto en los centros escolares como en la universidad, propiciando la búsqueda de metodologías, estrategias y modos de hacer comunes, que intensifiquen las relaciones entre los diferentes agentes formativos. Trabajar de forma simultánea y coordinada en las aulas infantiles y universitarias permitirá al alumnado universitario incrementar la conexión entre la formación teórica y práctica.

De igual manera, la competencia profesional menos dominada, según la percepción del alumnado, está relacionada con la capacidad para regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de 0-3 años. Teniendo en cuenta que el primer ciclo de educación infantil es un periodo educativo fundamental y que en la titulación de Grado de Educación Infantil existen descriptores específicos vinculados a este ciclo 0-3 años, es necesario revisar y prestar especial atención a los diseños curriculares de las diversas materias del Grado, reforzando estos contenidos, además de aumentar los momentos de reflexión e interacción del alumnado universitario con el alumnado de educación infantil perteneciente a este rango de edad.

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad

- y Acreditación (ANECA) (2005). *Libro Blanco para el título de grado en Magisterio*. Madrid, España: ANECA.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., y Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., y Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Caurcel, M. J., García, A., Rodríguez, A., y Romero, M. A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 305-319.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., y Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Reino Unido: DfES Publications.
- Deseco Project OECD (2005). *Definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Domínguez, G. (2002). *Vivir la escuela. Desde una práctica reflexiva*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- García, M., Vallejo, M., y Nieto, J. M. (2013). La identidad profesional de las docentes de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-13.
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Prácticum? En M. L. Iglesias, M. Á. Zabalza, A. Cid, y M. Raposo (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Lugo, España: Unicopia.
- Guyton, E., y McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. En W. R. Houston, M. Haberman, y J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 514-534). Nueva York: MacMillan.
- Imberñón, F., y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Lessard, C., y Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et focalisation des savoirs pratiques: utilité et limites. En D. Raymond, y Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 11-33). París, Bruselas: De Boeck Université.
- López, V. M., Martínez, L. F., y Julián, J. A. (2007). La red de evaluación formativa, docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista Docencia Universitaria. Red-U*, 5(2), 1-19. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6274>
- Martínez, J. A. (2010a). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(16).
- Martínez, J. A. (2010b). Las competencias

- del profesor en la educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(21).
- McIntyre, D. J., Byrd, D. M., y Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 171-193). Nueva York: Mac Millan.
- Mérida, R., González, E., y Olivares, M. de los Á. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 184-199.
- Mérida, R., González, E., y Olivares, M. de los Á. (2012a). Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente. *Studi Sulla Formazione*, 1, 207-219.
- Mérida, R., González, E., y Olivares, M. de los Á. (2012b). RIECU: Una experiencia de innovación en el Prácticum del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 447-465.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre*. Boletín Oficial del Estado No. 352. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>
- Molina, E., Iranzo, P., López, M. del C., y Molina, M. de los Á. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, (346), 335-361.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Londres: Oxford University Press.
- Pérez, Á. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid, España: Morata.
- Pérez, Á., Soto, E., Sola, M., y Serván, M. J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES. Guía 1*. Madrid, España: Akal.
- Pérez, M. P., y Gallego, M. J. (2004). La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Música. Ponencia llevada a cabo en el III Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación», Gerona, España.
- Pérez, S. (2012). Revisión, clasificación y propuestas de mejora del prácticum en educación musical. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 345-359.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista Docencia Universitaria. Red-U*, 6(2), 1-8.
- Reigeluth, C. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Vol. 1*. Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Rodgers, C. R., y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (pp. 732-755). Nueva York: Routledge.
- Sancho, J. Hernández-Hernández, F. Martínez, S. Padilla, P. Montané, A., Herraiz, F., (...) Vidiella, J. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc).

- En J. Sancho, J. M. Correa, X. Giró, y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (pp. 11-23). Barcelona, España: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, España: Paidós.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Macmillan.
- Smith, K., y Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (Comp.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Aljibe.
- Thorndike, E. L. (1931). *Human learning*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Villa, A., y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-19.
- Watson, J. (1930). *Behaviorism*. (2.ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. (1.ª ed.). Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero, y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-334). Barcelona, España: Octaedro.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching & Teacher Education*, 21(2), 117-124.