

## **La formación inicial del profesorado en educación infantil. Análisis de los discursos sobre las representaciones y prácticas docentes en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia**

Eduardo Fernández Rodríguez, Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, [edufern@pdg.uva.es](mailto:edufern@pdg.uva.es)

José Miguel Gutiérrez Pequeño, Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Departamento de Sociología, Universidad de Valladolid, [malayo@soc.uva.es](mailto:malayo@soc.uva.es)

**Tema del congreso al que se dirige la propuesta:** Aprendizajes del profesorado en el periodo inicial de su carrera

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado, Educación infantil, Investigación cualitativa, Análisis del Discurso

### **Resumen**

El trabajo que aquí se presenta es fruto de una investigación etnográfica centrada en el análisis de la formación inicial de maestros y maestras de educación infantil en la EUE de Palencia, poniendo el foco de estudio en los imaginarios y representaciones que el profesorado hace respecto de su práctica educativa, así como en las descripciones que el alumnado hace de los planes de estudio. Es a partir de este diagnóstico, desde el que hemos intentado explorar el estado actual de la formación inicial del profesorado de infantil a través de los siguientes objetivos de investigación:

- Partiendo de las visiones del alumnado respecto del plan de estudios del Grado de Maestro/a de Infantil, analizar algunas variables y dimensiones organizativo-metodológicas en la formación inicial
- Comprender los distintos modelos pedagógicos desarrollados por el profesorado en su práctica educativa, identificando las representaciones e imaginarios que los y las docentes tienen en relación a su actividad práctica dentro del aula, y contextualizando su trabajo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y las reformas institucionales emprendidas en el capitalismo académico
- Establecer líneas de mejora en el plan de estudios del Grado de Infantil, señalando necesidades, fortalezas y debilidades con las que poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Introducción: la formación inicial del profesorado en el contexto del EEES y el capitalismo académico**

Está claro que las instituciones universitarias se encuentran actualmente en un estado de transición. La creación de un nuevo espacio transnacional, sumado al desarrollo de la era de la información, la explotación intensa del conocimiento avanzado y la expansión de las lógicas del mercado al ámbito educativo, ha dado lugar a nuevas configuraciones al interior de las universidades acarreado lo que se ha denominado como “capitalismo académico”(Fernández, 2009). En este contexto ambivalente de reformas de la educación superior, los docentes juegan un papel fundamental en la tarea de repensar la Universidad y los principios que orientan su actuación. Se hacen necesarias, entonces, alternativas que impliquen un cambio profundo de la institución, el reconocimiento de su carácter

heterogéneo, la transición hacia un conocimiento transdisciplinar, contextualizado e interactivo, la consolidación de la Universidad como espacio de formación, investigación y extensión (frente a la proliferación de centros de enseñanza orientados a aspectos más mercantiles), la lucha contra el elitismo universitario y la defensa de la cohesión social.

Para autores como Pérez Gómez (2010) la formación de ciudadanos y docentes ha estado históricamente basada en el modelo escolástico, cartesiano, lineal y mecanicista donde los conceptos se presentan como “cerrados” e inventados por otros y el currículum se entiende como una yuxtaposición de las diferentes disciplinas. Frente a este modelo, se sitúan propuestas como las de Korthagen, Loughran & Russell (2006) en las que identifican una serie de elementos que deberían incluirse en la formación inicial del profesorado: aprender de la experiencia (ya que la formación teórica no responde a las necesidades de formación de los docentes), considerar al conocimiento como una materia por construir y no como contenidos ya creados, cambiar el énfasis desde el currículum a los alumnos, aprender a enseñar mediante la investigación, trabajar con compañeros y establecer relaciones entre la escuela, la universidad y los profesores en formación. Torrego (2012) también destaca una serie de necesidades básicas que deben ser trabajadas en la formación inicial del profesorado, entre ellas: la comprensión de las principales dimensiones sociales y políticas que intervienen en educación, así como las características y variables que condicionan el desempeño escolar de los alumnos; el desarrollo de un enfoque educativo “humanizador y liberador”, que promueva la autonomía de los alumnos, el reconocimiento de su diversidad y la garantía de equidad; o la adquisición de competencias “pedagógicas” (competencias diagnósticas para analizar la realidad así como la elaboración de diseños curriculares que promuevan el respeto a la diversidad, igualdad, aprendizaje dialógico y experiencial, comunicación interactiva, cooperación, construcción identitaria).

Varios autores coinciden en destacar la importancia que la práctica en contextos reales y cotidianos tiene para la óptima formación de maestros y maestras (Zeichner, 2010; Korthagen, 2010). Siguiendo con esta idea Pérez Gómez (2010) reconoce que el aprendizaje realmente relevante y duradero sólo puede obtenerse mediante la participación del individuo en prácticas sociales, donde los conceptos, ideas y principios son funcionales y constituyen recursos de comprensión y actuación. Sin embargo, la centralidad ofrecida al componente práctico en los programas de formación del profesorado varía según el modelo de enseñanza implementado por el docente, los recursos de los que se dispone así como por el perfil de la institución universitaria en la que el estudiante transita su formación.

Para superar esta ruptura entre teoría y práctica, Zeichner (2010) propone la creación de “espacios híbridos”, donde el conocimiento académico y práctico y el que existe en la comunidad converjan en nuevas formas menos jerárquicas para ofrecer una formación integral a los futuros docentes. Los “espacios híbridos” permiten la generación de nuevas formas y oportunidades de aprendizaje que superan la desconexión antes señalada y abandonan la concepción autoritaria y jerarquizada del conocimiento, promoviendo una relación más dialéctica e igualitaria entre conocimiento académico y práctico.

Para finalizar cabe destacar que, más allá de mejorar la formación, la vinculación de la Universidad con la escuela y las organizaciones sociales encierra un componente ético relacionado al “compromiso social” para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Así, el aprendizaje profesional parece organizarse cada vez más en torno a “comunidades de práctica” que vinculan a los futuros docentes con la escuela pero fomentando también el intercambio con otras instituciones, movimientos pedagógicos y organizaciones sociales, superando las fronteras organizativas (Nóvoa, 2009; Torrego, 2012).

## **Metodología de la Investigación: el Análisis del Discurso sobre representaciones y prácticas docentes**

Esta investigación se desarrolla dentro de un marco interpretativo (Popkewitz, 1980) y cualitativo (Flick, 2002; Denzin y Lincoln, 2005), para comprender la formación inicial del profesorado de infantil, utilizando el caso de la EUE de Palencia, y analizando los discursos (Conde, 2009) que docentes y estudiantes otorgan a lo vivido en el Grado.

Nos apoyamos en varias técnicas de investigación social. Mediante el análisis documental, se recogió información para contextualizar a la formación inicial en la realidad más general de la profesión docente. Las entrevistas se realizaron al profesorado universitario de la EUE de Palencia, en orden a proporcionar información relevante sobre la formación en la titulación. Asimismo, se diseñó un cuestionario cerrado a responder por docentes que imparten su docencia en el Grado. En el caso del alumnado, se realizaron una serie de grupos de discusión en los cursos de 2º, 3º y 4º.

Posteriormente, se procedió al análisis de la información a través del software *Atlas.ti*, leyendo las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión, e identificando en cada uno de ellos las unidades temáticas de interés (codificación), y realizando las primeras interpretaciones de forma triangulada por el equipo investigador al interior de cada una de ellas.

### **Primer nivel de análisis: mapa ideológico de las posiciones discursivas mantenidas por el profesorado**

En primer lugar, ha sido posible identificar en las ideas y prácticas del profesorado un posicionamiento que podría oscilar entre el modelo personal-humanista y el modelo crítico y poscrítico de la enseñanza. Esta afirmación se basa en la importancia que varios profesores y profesoras adjudicaron al papel de los componentes subjetivos en la transmisión del conocimiento y las percepciones sobre la educación, surgidas a partir de la reflexión. Simultáneamente, queda claro el énfasis que se da en relación al componente ético de la profesión docente y la necesidad de orientarla hacia la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Estos enfoques se reflejan también en las prácticas de enseñanza que llevarían a cabo los docentes que participaron en la encuesta, enfocadas aparentemente al desarrollo del pensamiento crítico, la búsqueda de la solidaridad y la justicia social, el aprendizaje dialógico y el trabajo cooperativo. De todas maneras, su posicionamiento se relativizaría al tomar en consideración el uso de espacios de aprendizaje, donde el contacto con otros centros educativos y sociales no parece tener la relevancia suficiente que caracterizaría a una práctica profesional de corte crítico.

En segundo lugar, es posible enmarcar el posicionamiento docente en base a su concepción de la Universidad y el papel que debe desempeñar ésta en el contexto actual. A este respecto, se detectó una evidente oposición a la vertiente modernizadora, que defiende la expansión de las lógicas del capitalismo al ámbito académico. Sin embargo, existen algunos reparos para enmarcar la postura generalizada en una vertiente de corte más radical. Si bien los profesores y profesoras manifiestan la necesidad de promover un mayor compromiso de la institución universitaria con el cambio social, como entendería dicha vertiente, todos los testimonios se expresan en el marco de una institución universitaria que, aunque con algunos cambios, mantiene sus estructuras y formas actuales.

En tercer lugar, y siguiendo los planteamientos de Zeichner (1983), en oposición a la transmisión de contenidos cerrados y universales (*recibido*) los y las docentes que participaron de este estudio entenderían al currículum como un proceso que se construye de forma conjunta, adoptando así una

perspectiva *reflexiva*. En el otro eje, y teniendo en cuenta la descripción de los posicionamientos ideológicos en el párrafo anterior, los profesores y profesoras se volcarían más hacia un vínculo *problemático* con las instituciones de formación, aunque no en un sentido “extremo”. Atendiendo al análisis propuesto por Fraser (2000), la inclinación compartida por los docentes tendería hacia el *reconocimiento* de las identidades mediante la valoración de “lo subjetivo”, superando la mera *redistribución* de los saberes como vía para la superación de las desigualdades sociales. En lo que respecta a una visión más holística, que pone el foco en la función social de la educación, parece defenderse la actitud *transformadora* frente a la *reproductora*; concientizando sobre la importancia de “educar para la desobediencia” y contribuir a la formación de personas críticas y comprometidas. Atendiendo al panorama arriba descrito, cabe remarcar una vez más que el material con el que se ha realizado este análisis se limita al plano de lo discursivo, que, en los diferentes casos, podrá distar más o menos de “lo real”. Asimismo, recordar que los testimonios no han sido seleccionados con criterio de representatividad ni ánimo de generalización; es probable entonces que tanto las entrevistas como las encuestas recabadas reflejen tan sólo una parte del conjunto del profesorado y sus diferentes estilos y concepciones sobre la enseñanza.

En cuarto lugar, se reclama una coordinación y relación más estrecha entre los docentes, no sólo a nivel universitario sino en todas las etapas del sistema educativo. Sin embargo, este tipo de actitudes no se concretan desde la definición e imposición de reglamentaciones administrativas sino que se alcanzan progresivamente a través de los procesos de formación y las vivencias de los estudiantes como testigos reales de este tipo de dinámicas entre sus profesores y profesoras. En este sentido cabe preguntarse hasta qué punto los y las docentes son conscientes de la repercusión que este tipo de cultura profesional puede tener en el fracaso de la reconversión de ese tipo de dinámicas consideradas tan negativas.

Pasando ahora a aspectos de carácter más bien organizativo corresponde reflexionar sobre dos dimensiones: la modificación del perfil del profesorado y los puentes tendidos actualmente entre la institución universitaria y el ámbito social.

En lo que respecta al primero de ellos, es evidente que la influencia del EEES ha generado cambios profundos en la definición del papel de profesores y profesoras; a la función tradicional de docencia se suma ahora la de investigación, que parece superar a la primera en cuanto a su relevancia. Al parecer esto se vive como algo bastante traumático en el interior de la Universidad ya que supone la articulación de actividades bien distintas que no están necesariamente relacionadas entre sí; además la investigación adquiere normalmente un carácter instrumental y no siempre tiene en cuenta los intereses de quienes la llevan adelante. Parte del profesorado es consciente de los peligros que esto encierra pero reconocen asimismo que muchos compañeros están “cayendo en las redes” de este sistema, descuidando la docencia y focalizando sus esfuerzos en la producción de artículos académicos. En este sentido, si bien esta nueva realidad puede contribuir a la innovación educativa y al desarrollo del pensamiento reflexivo a partir de las actividades de investigación, también es cierto que representa un desvío de los recursos hacia este ámbito desde el que debería considerarse de verdad prioritario: la formación de los alumnos y las alumnas a través de una práctica docente comprometida.

El segundo punto a considerar pone atención en la interacción entre universidad y sociedad. En este caso, los profesores y profesoras se vuelcan más bien por hablar de aislamiento, situación que parece tener un carácter histórico no asociado a la irrupción del “capitalismo académico”. La idea de que esta realidad no es para nada deseable es ampliamente compartida pero son pocos los que en su quehacer diario plantean acciones concretas de intervención. Esta percepción se refuerza, por

ejemplo, con el hecho de que hayan sido minoría los docentes que utilizan los centros educativos como contextos para el aprendizaje. En definitiva, se expresó desde el discurso la centralidad de reforzar el compromiso social de las instituciones universitarias, sin embargo, los profesores y profesoras no se reconocieron como sujetos activos en este sentido. La construcción de tales puentes entre el ámbito académico y el social parecería ser responsabilidad única de las políticas generales de educación, y la voluntad del profesorado terminaría por constituirse en una mera declaración de intención.

El último aspecto a tener en cuenta es particularmente relevante para esta investigación. Dimensiones como el aprendizaje motivado por el interés personal, la vinculación con personas o entidades ligadas a la profesión, así como los conocimientos adquiridos a partir de la experiencia, representan fuentes de conocimiento para el desempeño docente valoradas por encima de la propia formación académica. La nula importancia de los conocimientos adquiridos en este período, justamente por parte de quienes lo están llevando a cabo, tiene un carácter trascendental; si los propios docentes universitarios no logran reconocer esta instancia como imprescindible para el desarrollo profesional futuro ¿en qué contextos se generan dichos procesos de enseñanza? ¿son capaces los alumnos de otorgar valor y confianza a una etapa que sus profesores y profesoras posicionan por debajo de otras fuentes de conocimiento?

### **Segundo nivel de análisis: posiciones del alumnado respecto de la enseñanza y perfil formativo del Grado**

En relación con el alumnado, y a la luz de los análisis realizados con grupos de estudiantes, observamos también la necesidad de desmitificar o deconstruir todas estas ideas pre-concebidas acerca de la infancia, imaginarios que descualifican la profesión de maestro o maestra de infantil. Esta cuestión se complementa con la casi ausencia total en su discurso de haber elegido esta carrera por las expectativas futuras de un trabajo remunerado, lo que refuerza nuevamente todos aquellos significantes asociados al tema de cuidados, del voluntariado, el *maternaje*, etc.

Asimismo, cuando analizamos cómo ha evolucionado la motivación del alumnado respecto del Grado, vemos que ésta guarda estrecha relación, por un lado, con las expectativas previas con las que se llega a la Universidad; y, por otro lado, con el tipo de metodologías, actividades y contenidos formativos desarrollados a lo largo de la carrera. Si contemplamos el papel relevante que ha jugado el Prácticum a la hora de verse más implicados o implicadas con el título y la formación inicial recibida, puede ser oportuno – como, además, señalan las profesoras entrevistadas – proponer paulatinamente algunas experiencias de prácticas desde los primeros cursos de la carrera, experiencias que tendrían un carácter puntual y que pueden servir de puente entre los conocimientos teóricos dados en las asignaturas y el campo profesional.

Siguiendo con cuestiones relacionadas con el aprendizaje, en el discurso del alumnado se evidencia una crítica de las clases magistrales, no tanto por el contenido de las mismas sino por la dificultad de establecer una relación clara entre los conocimientos que se aportan en las mismas y su aplicación en términos profesionales, llegando incluso a señalar su escasa relevancia dentro del título de Grado. Por el contrario, pareciera que se valoran otro tipo de actividades en las que se prioriza metodologías activas como la búsqueda de información por parte del alumnado, la activación del pensamiento analítico y crítico, la interrogación sobre la profesión y respecto de problemas relacionados con el campo de la educación infantil, el conocimiento y desarrollo de materiales didácticos para su utilización en el aula.

Estos discursos no dejan de ser ambivalentes. A la vez que se señala la necesidad de una enseñanza que permita implicarse al alumnado en su propio aprendizaje, también se hace un reduccionismo que separa teoría y práctica, valorizando aquellas dimensiones y contenidos que se entienden como “cercaños” a la profesión docente, reforzando entonces una idea tecnicista del oficio, en la que importa más el “cómo”, la dimensión instrumental del aprendizaje.

No obstante, en el discurso del alumnado también hay una apuesta necesaria por la renovación de contenidos, el tener más presente qué es lo que se está diciendo actualmente en el campo internacional y nacional respecto de cuestiones relacionadas con la infancia, el aprendizaje y organización escolar, las metodologías docentes, los materiales y recursos, propuestas de trabajo para el aula y el centro, la evaluación de los aprendizajes, etc. Una de las cosas que se han visto como necesarias es la relación de la Universidad con profesionales de la educación infantil, maestros o maestras que comparten su saber en espacios generados para reflexionar sobre la profesión (prácticas, visitas a centros, sesiones informativas, seminarios en las aulas, etc.).

Esta necesidad de renovación se manifiesta también cuando se habla del papel que deben jugar seminarios y prácticas en la formación inicial. Es general en el discurso del alumnado el considerar estos ámbitos organizativos de la enseñanza como una ampliación de las clases teóricas, por lo que se estima necesario el uso de los mismos para la experimentación de procedimientos, materiales y recursos; o para el apoyo, asesoramiento y seguimiento del aprendizaje desarrollado a lo largo de la asignatura; incluso para la apertura del aula a lo que arriba mencionábamos: profesionales de la escuela infantil o de la educación que compartan su saber con el alumnado.

En cuanto a la valoración de los conocimientos y formación adquiridos, sí que se observan divergencia entre los discursos del alumnado y lo comentado por el profesorado. Mientras que éste último manifiesta que la formación inicial recibida es buena, que hay una preocupación por la capacitación y competencia profesional del alumnado; éste último, por el contrario, manifiesta cierta inseguridad respecto de su preparación, sobre todo en lo que concierne a la vinculación entre lo que sabe y lo que puede hacer en las aulas de infantil. En este sentido, vuelve a aparecer un relativo descrédito respecto de los conocimientos teóricos recibidos, pues se contempla que es en la experiencia de prácticas donde realmente aprenden lo relativo a la profesión, donde evidencian cuáles son sus carencias y debilidades formativas y /o de competencias profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (1-13). Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Fernández, E., Rodríguez, H. y Villagrà, S. (2009). Una visión caleidoscópica de la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 27, (2), 141-170.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. (2ª ed.) London: Sage.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida desde la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

- Popkewitz, T. (1980). Paradigms in educational science: Different meanings and purpose to theory. *Journal of Education*, 102, 28-46.
- Torrego, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma freireano*, 12. Depósito digital. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-formacion-inicial-de-maestros-y-maestras-en-tiempos-de-zozobra-una-reflexion-personal-luis-torrego-egido>.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.