



Repensar la (Trans) formación inicial del profesorado:
Los/as profesionales docentes y la Escuela Infantil que necesita la infancia

*Comisión del Grado de Educación Infantil
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*

Imagen Portada:

Valentina R. (8 años), CEIP Nuestra Señora de Gracia (Málaga). 2024

Miembros de la Comisión del Grado de Educación Infantil

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga:

M^a Luz Bort Caballero, Ignacio M. Calderón Almendros; M^a Ángeles Goicoechea Rey, Sergio Faus Rodríguez, Milagros Fernández Molina, A. Joaquín Franco Mariscal, Mary M. Griffith Bourn, Patricia López Cabello, Dolores Madrid Vivar, Esther Mena Rodríguez, Inmaculada Quintana García, Verónica A. Quintanilla Batallanos, M^a Pilar del Río Fernández, Ángel Ramón Romance García, M^a José Serván Núñez y Encarna Soto Gómez.



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga





ÍNDICE

0. Introducción	3
1. Contexto, retos y sentido de la Educación Infantil. El perfil competencial del docente	6
1.1. Un cambio de época	7
1.2. Retos de la Educación... ¿Infantil?... “hoy”	10
2. El perfil profesional en Educación Infantil. ¿Qué docentes queremos formar?	14
3. ¿Qué enseñar y qué aprender como docentes de infantil?	16
3.1. Un currículum complejo para el desarrollo de las competencias y cualidades personales docentes	16
3.2. Del conocimiento práctico al pensamiento práctico docente	19
3.3. El currículum de la formación docente. Algunas consideraciones previas	21
3.4. Principios de selección y estructuración del currículum	23
4. Enseñar y evaluar para el desarrollo de las competencias	26
4.1. Cómo aprender a ser docente de Educación Infantil	26
4.2. Cómo enseñar en el Grado en Educación Infantil	28
4.2.1. <i>Principios psicopedagógicos para el desarrollo de competencias</i>	28
4.2.2. <i>Metodologías para el desarrollo de competencias profesionales</i>	30
4.3. Cómo Evaluar competencias	34
4.3.1. <i>Características de la evaluación</i>	34
4.3.2. <i>Técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación</i>	36
4.3.3. <i>El papel del profesorado universitario en cómo enseñar y cómo evaluar</i>	37
5. Contextos y condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje en el Grado de Educación Infantil	39
5.1. Las condiciones contextuales: Espacios, tiempos, acceso y personalización de la enseñanza	39
5.2. Coordinación y profundidad: la necesaria cualificación del futuro docente	42
5.3. Las condiciones laborales del profesorado	42
5.4. Las condiciones para el prácticum y la necesidad de consolidar una red de centros	44
5.5. Un plan de financiación coherente	47
6. Referencias	48



0. Introducción

La Comisión de Revisión del Plan de Estudio del Grado en Educación Infantil, encargada de su adaptación al Real Decreto 821/2021, fue nombrada en sesión ordinaria de la Junta de Centro el 12 de mayo de 2023, y constituida oficialmente el 2 de octubre del mismo año, con representación de todos los Departamentos y áreas.

Su misión, en coherencia con el contenido expresado en el documento de alegaciones al borrador para establecer los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Maestra/o en Educación Infantil, ha sido actualizar y construir un Proyecto de formación de maestras y maestros de Educación Infantil. Dicho proyecto supone un proceso de diálogo sereno, riguroso y plural sobre el sentido y el contenido de una reforma que atienda los retos de la sociedad actual y contribuya al desarrollo de profesionales de la Educación Infantil sensibles y con compromiso con el buen trato y el bienestar de cada infante en su momento vital más vulnerable, para el desarrollo de las competencias necesarias para liderar un proyecto educativo coherente con estos retos.

Desde sus primeras reuniones, centró sus debates en la creación de un documento marco que serviría de guía para la reflexión y diálogo entre el profesorado sobre las transformaciones necesarias en la formación inicial de los docentes de la etapa educativa 0-6 años.

Para la elaboración de este documento marco han sido clave:

1. La participación de profesionales expertos con una larga experiencia y cualificación en educación infantil y en algunos casos con la formación inicial de docentes, que han acompañado el proceso de creación de este documento. Estos profesionales han ofrecido análisis y elementos de partida, fruto de su experiencia y conocimiento en una sesión de debate inicial y han valorado el resultado del informe que aquí se presenta en una sesión de discusión y validación final. Sin duda, este intercambio ha proporcionado valiosas sugerencias para formación inicial de docentes de infantil. Estos maestros y maestras son:
 - Rosa M^a Caparrós Vida. Doctora en Educación, Pedagoga y Maestra de Educación Infantil. Ha sido Asesora de Infantil del CEP de la Axarquía, Docente en el Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, directora del CEIP Nuestra Sra. De Gracia, Asesora para la reforma del currículum competencial en Bolivia y maestra de Infantil y Primaria en diferentes centros durante 40 años.
 - Cristóbal Gómez Mayorga. Maestro de Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica, licenciado en Filosofía y Letras, sección Pedagogía. Ha ejercido como maestro de Educación Infantil durante más de 20 años y 10 como especialista en Pedagogía Terapéutica. Ponente de cursos y conferencias en Centros de Profesorado, Escuelas de Verano y Congresos, colaborador e investigador de la Universidad de Málaga (UMA). Autor de numerosos artículos en revistas de gran calado en la escuela como *Cuadernos de Pedagogía*, *In-fan-cia*, *Aula*, o *Cooperación Educativa* y columnista de la revista [Márgenes](#) de la UMA.
 - Beatriz Arana. Maestra de Educación infantil, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa y directora de una escuela infantil de primer ciclo (0-3) durante 15 años.

- Laura Salazar Mendías. Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicopedagogía. Lleva 22 años ejerciendo la docencia en Educación Infantil. Ha formado parte de distintos equipos directivos. Actualmente es tutora de 4 años en el CEIP Paulo Freire (Málaga) y coordinadora de uno de los programas que se desarrollan en el centro. Miembro colaborador del Grupo de Investigación SEJ466 y autora de varias publicaciones.
- Gonzalo Maldonado Ruiz. Doctor en Educación, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa y Maestro en Educación Infantil. Investigador y especialista en documentación pedagógica. Miembro del Grupo de Investigación HUM311. Ponente y autor de diferentes publicaciones relacionadas con la formación inicial del profesorado.

2. El análisis de documentos legislativos y de referencia como:

- Los **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**, herederos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), creados por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) para abordar los grandes retos globales que han compuesto la Agenda 2030. 17 objetivos que forman hoja de ruta elaborada para conseguir un objetivo social común: el desarrollo global y humano sostenible.
- La **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, por la que se modifica la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo**, de Educación. (LOMLOE)
- El **Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero**, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- La **Ley 17/2007, de 10 de diciembre**, de Educación de Andalucía (LEA)
- El **Decreto 100/2023, de 9 de mayo**, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- La **Orden de 30 de mayo de 2023**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria.

3. Informes y Recomendaciones de la **Comisión Europea, Eurydice y la UNESCO** como:

- "Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente" (2018).
- "Educación y Formación 2020" (ET 2020)
- "Quality Framework for Early Childhood Education and Care" (2019)
- "Council Conclusions on Early Childhood Education and Care" (2021)
- "Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe" (Informes anuales)
- "Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support" (2021)
- "Early Childhood Education and Care in Europe" (2022)
- Los informes anuales: "Global Education Monitoring Report"
- "Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) and Early Childhood Care and Education": Documentos relacionados con la Agenda 2030 (desde 2015)
- "Early Childhood Care and Education: Building the Foundations for Lifelong Learning" (2022).

4. El documento de **Alegaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga**, al proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios

conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Infantil aprobadas por unanimidad en sesión extraordinaria de Junta de Centro, de 16 de marzo de 2023.

5. Y los resultados de las investigaciones más recientes como lo avala la densa bibliografía que acompaña este documento, nutrida por los diferentes grupos de investigación a los que pertenecen los representantes de la comisión del plan de estudios de educación infantil de la Facultad de educación de la Universidad de Málaga y autores de este documento.

A lo largo de sus diez sesiones de trabajo de la comisión al completo, sumadas a las mantenidas por los cuatro grupos de trabajo que se crearon para dar forma a la estructura de este documento, ha sido necesario profundizar y llegar a acuerdos en las dimensiones claves que pueden ayudar a construir un proyecto sólido, coherente y fundamentado, que, situado en el contexto actual, atienda al sentido de la Educación Infantil, las competencias y cualidades del modelo de docente que necesita la infancia, los procesos y condiciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación que contribuyen a formar este profesional, así como de la distribución de saberes y cualidades necesarias para su desarrollo. A continuación, se presentan los cuatro ejes temáticos que dan forma a este documento marco:

- a. La profesión y la escuela Infantil que necesita la infancia temprana: repensar el perfil docente del maestro y la maestra de infantil requiere, necesariamente, conocer a grandes rasgos las características contextuales en las que vivimos y que definen, en consecuencia, los retos educativos fundamentales. Un proyecto de docente que sin duda requiere la consciencia y transformación del conocimiento práctico adquirido durante la experiencia escolar. Este eje temático se presenta en los dos primeros apartados del documento.
- b. ¿Qué enseñar? Este perfil complejo ha de poner en juego estructuras curriculares de desaprendizaje y aprendizaje en cada una de las dimensiones que constituye el desarrollo competencial y que envuelve la vida docente: el conocimiento, las disposiciones, entendidas éstas como el conjunto de actitudes, emociones y valores y las habilidades. Más que esbozar un plan curricular, que vendrá desarrollado posteriormente en las guías de las diferentes asignaturas, se establecen los criterios de selección de este currículum complejo. Este tema se presenta en el apartado tercero.
- c. ¿Cómo enseñar y evaluar? Si duda un apartado de gran relevancia y que finalmente define el cómo y el qué de manera indirecta. El aprendizaje auténtico debe considerar cómo un estudiante de docente aprende y se evalúa, porque este es parte del contenido curricular de lo que podría definirse como el currículum vivido. En el apartado cuarto se definen tanto principios como estrategias que nos ayudarán a construirlo.
- d. No podía olvidarse las condiciones necesarias para el desarrollo de estas mejoras. Pensar un plan de estudios requiere no solo definir unas finalidades y construir un plan de estudios curricular, sino también y sobre todo atender al componente organizativo: de este modo en el apartado quinto, se trataron aspectos como las ratios y agrupamientos, la estabilidad laboral, la coordinación docente, la formación del profesorado universitario y las estrategias de evaluación del Grado y la necesaria Red de Centros.

En definitiva, formar docentes, requiere crear un hábitat, un contexto de influencia, estímulo y provocación de experiencias y reflexiones vinculadas con la escuela con un sentido claro y situado en lo educativo. Por todo ello, la formación docente requiere crear un proyecto compartido donde converjan ideas, un modelo y un proyecto que tenga en cuenta de forma colectiva y consensuada, no solo el qué enseñar, sino también el por qué, el para qué, el cómo hacerlo y en qué contextos, incorporando, junto al conocimiento, las habilidades, las emociones y la ética. Un lugar en el que se desarrolla una nueva y reveladora experiencia a través del aprendizaje en libertad.

1. Contexto, retos y sentido de la Educación Infantil 0-6. El perfil competencial del docente

Abordar la educación de docentes y su papel en la etapa de Educación Infantil requiere afrontar, en primer lugar y a grandes rasgos, tanto la naturaleza y necesidades de la infancia de 0-6 años como la contingencia del contexto social en la que viven. Cada estudiante en relación con cada tiempo, lugar y circunstancia vive y sufre igualmente, los efectos de los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que determinan su existencia y, sobre todo, la forma en la que las personas adultas concebimos la infancia (Dahlberg et al., 2005).

En el neurodesarrollo en la edad infantil tienen un papel central las estructuras anatómicas y funcionales específicas que sustentan las funciones de la mente (Osher et al., 2021). Estas funciones les permiten aprender, establecer experiencias personales en relación con el contexto concreto en el que se produce el desarrollo y el momento del desarrollo vital en el que tienen lugar las influencias ambientales específicas. Es imprescindible que en el nido ontogenético (contexto esperable y deseable para el despliegue de las potencialidades) estén presentes un mínimo de experiencias necesarias, propias de nuestra especie en relación con diferentes dimensiones (Bjorklund y Ellis, 2014; Tottenham, 2018):

- Física, estimulación sensorial, temperatura, higiene medioambiental, espacios para el movimiento y el juego, etc.
- Afectiva, cuidadores/as adultos estables con los que interactuar de modo emocionalmente contingente, sensibles, disponibles y eficaces en los cuidados.
- Comunicativa, suficiente exposición al lenguaje en contextos variados (orales, artísticos, musicales, corporales, etc.).
- Interpersonal, con una red de iguales con los que vincularse e interactuar.

La etapa infantil es clave en el ciclo vital humano por ser, especialmente vulnerable al desarrollo o al estancamiento y sensible a las oportunidades de prevención y optimización. En ella, se producen la mayor parte de los procesos (motores, afectivos, biológicos, emocionales, sociales, culturales, cognitivos, etc.) dirigidos a alcanzar la seguridad emocional y a dibujar una identidad única, valiosa e irrepetible que se desarrolla de manera singular a través de todos estos agentes y mecanismos personales de comprensión, toma de decisiones y actuación que utilizamos de forma automática y cotidiana (Estes y Bartsch, 2017; Kahneman, 2012; Pozo, 2014, 2016; Pugh, 2019; Barrett, 2018).

Al mismo tiempo, esta identidad, como parte de la naturaleza humana (Harari, 2020; Innerarity, 2020; Ruiz-Román et al., 2011; Sennet, 2018) se ubica en un contexto social complejo tejido de relaciones económicas, técnicas, políticas y culturales que constituyen el cada día más incierto y a la vez sofisticado mundo –mundos– que vivimos (saturado de oportunidades absolutamente diversas, desiguales y complejas, en función de nuestras características físicas, psicológicas, sociales y culturales) y que a su vez, condicionan los procesos descritos.

1.1. Un cambio de época

En las últimas décadas, vivimos un escenario social cambiante e incierto que se caracteriza por:

- Un **modelo económico** denominado capitalismo postindustrial o financiero, que ha externalizado los sistemas de producción en países en desarrollo y establecido alianzas sutiles con el poder político; afectando al estado del bienestar de nuestras sociedades, especialmente a las áreas de sanidad y educación. Como consecuencia se pone en riesgo el equilibrio social construido durante décadas generando desigualdad (Picketty, 2022), desarraigo e incertidumbre. La desigualdad en educación ha aumentado exponencialmente desde principios de siglo, especialmente entre los niños y niñas en situación de pobreza (UNESCO, 2015). La UNESCO (2020) sitúa las oportunidades educativas de acuerdo con la identidad, el origen social y las capacidades.

Más allá de este informe, la literatura científica indica que los sistemas escolares –con sus amplias diferencias– favorecen a niños y niñas pertenecientes a los colectivos dominantes, poniendo en desventaja a otros por razón de capacidad (Barton, 2009; Calderón-Almendros, 2018; Calderón-Almendros y Echeita, 2022; de Beco, 2016; Echeita, 2017; Graham y Slee, 2008), género (Arnot, 2008), nacionalidad (Arber, 2005; Torres, 2008; Van Dijk, 2005) o clase social (Apple, 2005; Bernstein, 1996), entre otros. La exclusión de los valores y significados de las minorías y grupos sociales en desventaja, pero también la traducción de sus condiciones y posiciones sociales en forma de aprendizajes, participación y valoración van condenando al silencio a una buena parte de la infancia. Así, se naturalizan las desigualdades de procedencia, y los niños y las niñas en edad escolar, se socializan asumiendo sus posiciones sociales desvalorizadas como legítimas. Por tanto, en la escuela desde la más tierna infancia se distribuye a la sociedad respecto al poder. Esto repercute incisivamente en la vida del alumnado y en la construcción de las sociedades, situando a las personas respecto al conocimiento legitimado, las capacidades estandarizadas y las conductas «deseables». Algo que tiene fuertes implicaciones en el mercado laboral, en el reparto de la riqueza, y en las oportunidades afectivas y sociales, entre otros ámbitos (Soldevilla-Pérez et al., 2022).

Sin embargo, las escuelas deben responder a esta realidad con una escasez de recursos endémica. Los recortes en educación camuflan un interés por debilitarla como instrumento crítico de diálogo social afectando no solo a la calidad del servicio sino y, sobre todo, al sentido de este. En estas condiciones, el alumnado crece en un contexto que, sin duda, afectará a su salud y equilibrio emocional, satisfacción vital, la falta de «*engagement*», compromiso e ilusión, etc.

- Un **modelo político** de democracias representativas, donde generalmente, los intereses partidistas están por encima del interés social, que favorece la desaparición de la relación política-ética. Un contexto donde la ciudadanía se desdibuja y emerge la clientela, generando consecuencias nada ingenuas en el plano de la acción e implicación de la persona en la sociedad. Como la desafección política, por ejemplo. Al sistema político neoliberal, implícitamente, no le interesan personas activas, creativas y autónomas que participen y se impliquen en la construcción social como hemos visto en el plano económico.

En paralelo, se polariza el panorama político y emerge la ultraderecha con una agenda educativa global –contraria a la agenda 2023, incluido el ODS 4 de hacer la educación inclusiva y de calidad–, a la vez que se desdibujan los marcos de acción que organizaban los grandes desafíos de España y Europa.

Un entorno digital inteligente, interesado saturado y acelerado (post-verdad), pero a la vez potente, flexible y abierto. La información se produce a la misma velocidad que se consume y se abandona. Instantaneidad, espectacularización, fragmentación, simplificación, mundialización y mercantilización son los principales sellos de esta información contemporánea estructuralmente incapaz de distinguir la verdad

de la mentira (Chomsky, 1995; Pérez Gómez, 2023; Taibo, 2002). En este contexto, se hace necesario evidenciar los poderes ocultos que esconden esos discursos en función del contexto (Sanchidrián Blanco, 2013).

En este entorno digital conviven tanto los omnipresentes medios de comunicación (capaces de estimular o desestabilizar cualquier sistema político y económico) como toda la ciudadanía, incluida la infancia, con los medios y plataformas de contenido, redes sociales, videojuegos, etc. Una estructura digital que constituye ya, los nuevos elementos de la cultura social de la humanidad (Castells, 1994; Echeverría, 1994; Pérez Gómez, 2023) y, por tanto, un nuevo ámbito de hiper influencia y socialización.

Sin embargo, Internet puede ser, además de un almacén inagotable de informaciones y una base más o menos ordenada o caótica de datos, conceptos y teorías, una excelente y viva biblioteca al alcance de todo el mundo, un espacio para la interpretación y para la acción a través de diferentes redes sociales, un poderoso medio de comunicación, una plataforma de intercambio para el encuentro, la colaboración en proyectos conjuntos, la constitución de nuevas comunidades virtuales, la interacción entre iguales cercanos o lejanos, el diseño compartido y la organización de movilizaciones globales así como para la expresión individual y colectiva de los propios talentos, sentimientos, deseos y proyectos.

- Cambios en las **estructuras familiares** y **el entorno cercano** (barrio, pueblo). Los niños/as necesitan al grupo social para sobrevivir, a la vez que, son seres activos con capacidad de aprendizaje que perciben, observan, piensan, interiorizan, sienten, interpretan lo que ocurre en sus contextos inmediatos.

En relación con la familia, primer contexto con carga de contenido e intención que rodea al ser humano desde antes de nacer, es decir, su primer habitus (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2022), la estructura que veníamos conociendo, se ha diversificado y complejizado. Esto ha favorecido la aparición de otras formas de relación entre padres y madres, entre familias e hijos/as, y, en definitiva, de construir la identidad social, laboral y sexual de las futuras generaciones. Por otro lado, y desde este primer contexto de relación el aumento de la violencia y la desestructuración afectivo-emocional¹ en los entornos familiares están afectando al bienestar de la infancia temprana, provocando situaciones de adversidad que extienden sus consecuencias a la adolescencia y madurez, incluso, con efectos en la salud mental adulta (Almas et al., 2020; Blair y Raver, 2016; Guyon-Harris et al., 2021; Nelson y Gabard- Durnam, 2020). Por todo ello, la evidencia científica (UNICEF, Comité Español, 2018; Cebolla-Boado et al., 2014) sostiene que la escolarización antes de los 3 años es fundamental para la compensación de desigualdades derivadas de la procedencia social, económica, cultural, razones de discapacidad o afectivas porque la escuela ha de entender el valor de muchas construcciones sociales y culturales que nacen en las familias y de la necesidad de partir de ellas para reconstruir continuamente la cultura escolar.

Además, según los últimos estudios, la propia historia familiar de nuestros/as estudiantes a docentes aparece de forma relevante en sus disposiciones docentes. Así, el historial de experiencias adversas tempranas de los cuidadores/as se relaciona con la sensibilidad y responsabilidad hacia la infancia. La experiencia vivida puede reproducirse, si no se conoce ni se reflexiona, en los modelos de regulación que se usen con los niños/as en el aula.

¹ “Comodidad” educativa y sobreprotección, relaciones conflictivas y beligerantes en procesos de separación familiar, violencias de género, abandono o utilización de los hijos/as, ideas machistas o religiosas radicales, etc.

Otro aspecto para considerar en este marco de relaciones es el entorno cercano en el que interactúa cotidianamente la infancia más allá de la escuela. El barrio o comunidad se ha hecho cuantitativamente mayor y cualitativamente más impersonal y ajeno. Las redes sociales presenciales de los antiguos pueblos o barrios se han diluido y los niños/as, para bien y para mal, como acabamos de ver, permanecen en el “entorno seguro” de sus familias, generando lo que se podría entender como contextos sobreprotectores que, sin duda afecta al crecimiento autónomo, resiliente y confiado de la infancia. Se pierde la comunidad envolvente y la calle ya no es una prolongación del hogar, sino su contrapunto: un lugar lleno de atractivo y a la vez de inseguridad y riesgo.

Por todo ello el entorno habitual más allá de la escuela generalmente en la infancia es el hogar, un espacio acotado en relaciones y movimiento. Lo que contribuye a un sedentarismo infantil creciente y cada vez, más temprano. El carácter sedentario de la vida actual supone una alteración de nuestra naturaleza y una de las mayores amenazas para nuestro desarrollo social, corporal y cognitivo, ya que en las raíces de nuestra biología hallamos signos de la influencia del cuerpo sobre nuestra mente (Beltrán et al., 2017). Las condiciones de vida actuales no están facilitando las pautas de actividad física diaria recomendadas por los organismos oficiales (UNESCO, 2015; World Health Organization, 2019). Sin embargo, el entorno educativo posee un gran potencial para la implementación de intervenciones educativas físicamente activas orientadas al desarrollo físico, cognitivo y del aprendizaje, gracias a sus características inherentes por ser un marco de intervención social desarrollado por agentes pedagógicos cualificados, o por tener lugar en etapas del desarrollo vitales en las que se forjan las bases de las habilidades y competencias posteriores (Pate y O'Neill, 2008; Salvador y Suelves, 2009).

En este complejo, novedoso, cambiante, sedentario y en cierto modo desnaturalizado contexto social y simbólico, se produce la socialización de las nuevas generaciones. Nuestros niños y niñas desde edad temprana hasta nuestros/as estudiantes del grado desarrollan sus habilidades, conocimientos, esquemas de pensamiento, actitudes, afectos y formas de comportamiento, conscientes e inconscientes en este marco de influencias. Es decir, estas rutinas cotidianas, como está descubriendo la neurociencia y epigenética configuran nuestro cerebro (Church, 2018; Esteller, 2017; Lipton, 2016; Mlodinow, 2023).

En síntesis, como afirma Innis (en Tedesco, 1995), los cambios en las tecnologías de la comunicación tienen, invariablemente, tres clases de efectos: alteran la estructura de intereses (las cosas en las cuales pensamos), cambian el carácter de los símbolos (las cosas con las cuales pensamos) y modifican la naturaleza de la comunidad (el área en la cual se desarrollan los pensamientos).

Por todo ello y como sugiere Pérez Gómez (2012) la era digital requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad². La era digital exige la capacidad de afrontar niveles elevados de «ambigüedad creativa», entendiendo que el error es una ocasión de aprendizaje y que aprender a navegar en la incertidumbre, requiere de la implicación diversa y creativa de todas las personas y los grupos

² La mente humana necesita tanto activar informaciones ya presentes en sus estructuras como adquirir y almacenar información nueva, para realizar cualquiera de los procesos básicos (como la coordinación intersensorial) como superiores (esquemas representacionales o guiones), y para trabajar tanto en procesos *top-down* (intereses personales que guían la atención al mirar un dibujo) como *bottom-up* (provocaciones visuales que activan lenguaje simbólico). Así, la memorización de determinados datos sólo tendrá sentido y utilidad si sirve a la mente para alguno de esos procesos (como la memoria autobiográfica, tan esencial en la etapa infantil), y por tanto ya no se aprecia ni requiere tanto como la habilidad para organizar las ideas a favor de un pensamiento independiente, fundamentado y contextualizado.

humanos. A la vez, requiere contrarrestar las influencias paralizadoras que van robando agencia personal y colectiva a la ciudadanía.

Surge la necesidad de cambiar nuestro paradigma educativo, transformando el modo en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de otorgar la importancia necesaria no solo a los aprendizajes psicosocio-afectivos sino también, sin duda, al aprendizaje motor a través del cuerpo (*embodied learning*), a través de metodologías físicamente activas que beneficien el desarrollo global y armónico de los/as niños/as de estas edades (Bangsbo et al., 2016; Barbosa et al., 2016; Dordic et al., 2016).

Sin duda, los niños y las niñas se están escolarizando antes, amplían y acaban su jornada escolar en otros espacios formativos, o dedican el tiempo fuera de la escuela a la exposición de pantallas, televisión o videojuegos, para compatibilizar con la jornada laboral de sus padres y madres o las tareas del hogar que deben hacer al volver del trabajo. Viven un mundo escolar escasamente estimulante y un contexto exterior sensorialmente hiperestimulado, fundamentalmente sedentario y sin mediación social y familiar en contextos desregulados y naturales. Para Louv (2008), cofundador de la Fundación Children and Nature Network, se está produciendo un trastorno por déficit de naturaleza, que implica una falta de comprensión del complejo ecosistema de relaciones que nos mantiene vivos (Braidotti, 2015; Snaza et al., 2016).

La escuela, como sugiere Fernández Enguita (2003), debe repensar tanto sus funciones como la extensión de su presencia social. La incorporación temprana de los infantes a la institución escolar, incluso en el primer año de vida, difumina los límites y las barreras entre ambas instituciones y nos invita a repensar el sentido de la escuela para atender los retos educativos de la sociedad contemporánea.

1.2. Retos de la Educación... ¿Infantil? “hoy”

La escuela ha venido resistiendo, con sus inercias académicas, la marea de esta era global y digitalizada saturada de intercambios simbólicos y cambiantes, generadores de contrastes y desigualdades (Bauman y Leoncini, 2018; Morín, 2001). Las exigencias y urgencias de una realidad tan extraordinaria como la que estamos viviendo han dejado al desnudo, como acabamos de ver, las débiles y desiguales estructuras sociales donde las familias que conviven con un contexto de precariedad laboral y competitividad se sienten incapaces para educar a sus hijos e hijas y, en gran medida, traspasan esta responsabilidad a la escuela, que se encuentra desbordada ante esta situación.

Y la escuela infantil está en proceso de repensarse, teniendo en cuenta su historia (Sanchidrián Blanco y Ruiz Berrio, 2010). En este sentido, como sugieren Dahlberg et al. (2005), existe una visión mayoritaria que la considera como un lugar de producción, con unos fines que están más al servicio de las personas adultas que de los propios niños y niñas, como seres completos y con derechos propios. Esto hace que sea difícil considerar la Educación Infantil como una etapa con entidad en sí misma, sino una etapa de preparación de la escuela primaria y, por tanto, hereditaria de todos los males que aquejan a esta etapa:

La escuela que hemos heredado enfatiza la uniformidad, la repetición, el agrupamiento rígido por edades, la división y el encasillamiento disciplinar, la separación de la mente y el cuerpo, la razón y las emociones, los hechos de las interpretaciones, el trabajo intelectual y el trabajo corporal, la lógica de la imaginación, la racionalidad de la creatividad y el trabajo del ocio (Pérez Gómez, 2012, p. 84).

La escuela infantil, conforme se ha ido institucionalizando y extendiendo, ha incorporado rutinas academicistas de la escuela primaria como los libros de texto, la fragmentación y descontextualización de las tareas y actividades escolares, así como una escasa experimentación como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la escuela infantil (0-6 años) ha de construir un proyecto educativo inclusivo centrado y respetuoso con

los derechos y necesidades de la infancia tanto en la dimensión física, psico-social y cultural con las familias como aliados.

La escuela Infantil tendría como misión contribuir al bienestar y el desarrollo natural, social y cultural de cada niño y niña independientemente de sus diferencias de origen, contexto, clase, capacidades o cultura, dirigiendo sus acciones a favorecer «un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes» (UNESCO, 2017, p. 13).

La idea de presencia se refiere al lugar en el que se escolarizan y que ha de ser común para cada individuo; la participación en educación entraña aprender con otros/as y colaborar con ellos/as en el transcurso de las clases, con una implicación activa con lo que se está aprendiendo; el logro o aprendizaje tiene que ver con la preocupación porque todo el alumnado tenga el mejor rendimiento escolar posible (Soldevilla-Pérez et al., 2022). Esto implica necesariamente el aprendizaje a través de procesos de reflexión, investigación y acción en la realidad escolar. El alumnado mismo manifiesta cuáles son sus necesidades prioritarias: crecer con salud y satisfacción, sentirse con seguridad y protegidos/as, aprender, relacionarse y disfrutar de la vida, y participar en las decisiones familiares, escolares y sociales.

Desde el punto de vista de Pérez Gómez (2023), la escuela con urgencia ha de atender y respetar las necesidades de la infancia entre 0 y 6 años (Brazelton y Greenspan; 2000; Jensen, 2003; López, 2009; Maslow, 1943; Mendía Gallardo, 2013; Palacios, 2014; Roehlkepartain y Leffert, 2000; Sousa y Jensen, 2014) y responder a los siguientes retos:

- ***Capacidad de comprender, utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento.*** Es urgente ayudar al alumnado a manejarse en la complejidad e incertidumbre, potenciando su curiosidad, su deseo de aprender, asumir riesgos y aprender de los errores. Esto requiere la transformación de la información desorganizada que los niños y las niñas obtienen, en cuerpos organizados de proposiciones, modelos, esquemas y mapas mentales que ayuden a comprender mejor la realidad y transformar ese conocimiento en un proyecto vital que les permita gobernar su vida (Pérez Gómez, 1998, 2003), con el fin de que crezcan comprendiendo, cuestionando e integrando educativamente los potentes escenarios virtuales y las poderosas y controvertidas herramientas digitales con la cultura científica y artística.
- ***Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos y promover el cuidado y la cooperación, como construcción compartida de comunidades solidarias y compasivas.*** El ser humano de la era digital vive necesariamente en sociedades plurales que comparten múltiples culturas, ideologías, religiones, lenguas, identidades, intereses y expectativas. ¿Cómo aprender a valorar la riqueza de la diversidad y respetar la complejidad de la discrepancia? El contexto actual requiere con urgencia promover el cuidado y la cooperación para entender las relaciones humanas, micro y macro. El cuidado del otro/a, y del entorno, la atención solidaria y la compasión aparecen como las actitudes y desafíos humanos más urgentes y necesarios para afrontar la fragilidad, para facilitar la convivencia saludable, la supervivencia sostenible y el florecer de la dignidad humana. La escuela infantil ha de convertirse en un lugar de relaciones, donde niños y niñas puedan reencontrarse consigo mismos, con sus pares y con las personas adultas, y sobre todo con un espacio natural más allá de las pantallas.
- ***Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía en la incertidumbre y el cambio permanente, como seres humanos capaces de dialogar con la realidad de forma empática y crítica. La construcción del propio proyecto vital.*** La educación nos ayuda a descubrir nuestras creencias, el potente vínculo emocional que mantienen con los valores e interpretaciones cognitivas dominantes y a reconstruirlas de manera consciente, autónoma y crítica. La construcción de la autonomía subjetiva requiere una pedagogía

personalizada, capaz de atender y estimular el crecimiento personal de cada uno de los aprendices de manera holística y armónica atendiendo tanto a la mente como al cuerpo mediante procesos continuos de autoconocimiento, autoestima y autorregulación. El desarrollo de la autonomía personal aparece como la competencia más relevante para afrontar los inevitables, sustantivos, inciertos y vertiginosos cambios que la era digital impone en el conocimiento y en la vida contemporáneas. Una autonomía que desde la etapa infantil empieza con el descubrimiento de su cuerpo y el movimiento como vías para descubrir, explorar, interactuar y relacionarse con la realidad en la que están inmersos de manera independiente (Arufe, 2020; Gil-Espinosa et al., 2018; Rivilla, 2019).

- **Recuperar la cultura de la infancia, evolucionando hacia un modelo de buen trato acorde a la Declaración de los derechos de la infancia.** La escuela debe considerar a los niños y a las niñas como co-constructores/as de conocimiento, identidad y cultura. Debe recuperar una imagen de infancia como seres ricos en potencial, fuertes, con poder, competentes (Malaguzzi, 2001). Para ello la escuela infantil ha de ofrecer oportunidades de contraste y vivencia rica y estimulante, repensando los tiempos, los espacios, las relaciones, los recursos y las oportunidades de aprendizaje que ofrece a la infancia. La escuela necesita ser el lugar de la educación lenta, donde niños y niñas puedan marcar el ritmo en función de su desarrollo, intereses, potencial, talentos y necesidades (Domenech Francesch, 2009; Zavalloni, 2011).

Estos retos constituyen el conjunto de cualidades humanas y personales básicas que la ciudadanía ha de desarrollar a lo largo de la educación obligatoria. Sin embargo, el estudiantado que accede al Grado de Maestro/a en Educación Infantil salvo estupendas excepciones, necesitan seguir fortaleciendo estas cualidades si de manera ejemplar quiere promoverlas en la escuela. Como decía Gómez Mayorga en el diálogo compartido, es importante que el profesorado tenga capacidad de conocer y de aprender, pero sobre todo debe ser, porque en la escuela nos «damos» irremediablemente. Algo que complejiza el proceso de formación inicial de cada docente que ha de desarrollar un perfil profesional de forma paralela a las cualidades personales básicas mencionadas. Es decir, educar en igualdad no puede ocurrir cuando quien educa es machista; educar para la equidad es imposible cuando nos guían esquemas clasistas; o en inclusión mientras seguimos justificando la segregación de parte de la infancia.

Merece la pena detenemos en conocer algo más algunas de las características, fortalezas y debilidades del alumnado del Grado de Infantil, según estudios realizados (Arregi et al., 2004; Camina y Salvador, 2007; Fernández-Molina et al., 2011, 2019; Martínez-Otero y Torres, 1999; Pérez Gómez, 1998; Pujol, 2009; Soto y Blanco, en prensa). Entre sus características personales sabemos que mayoritariamente son mujeres, solo el 13% son hombres y que un 74,30% del futuro profesorado procede de la escuela pública. Como fortaleza, declaran una alta y adecuada motivación y eligen ser docentes de Infantil como primera opción y lo entienden como servicio a la sociedad y para proteger y preparar a los niños/as para el futuro desde la igualdad, contando con alguna o bastante experiencia, en algunos grupos, en la educación de niños/as pequeños/as y familiares vinculados. Tienen una autopercepción positiva, creyendo que poseen aptitudes para la profesión y la carrera. Entre las debilidades identificadas, algunas personas desconocen totalmente la profesión y no tienen trato con niños/as entre 0 y 6 años, y por ello se muestran con inseguridad en el trato directo con la infancia o presentan dificultades para transferir y aplicar conocimientos en situaciones reales. Fruto de su historia escolar pueden presentar ciertas carencias instrumentales de acceso, en procesos cognitivos y emocionales para el aprendizaje como atención ejecutiva, memoria de trabajo, planificación y organización, procesos lectores extensos, comprensivos y críticos, tolerancia a la frustración-crítica, necesidad de reconocimiento social adulto, autonomía e inseguridad emocional, y carencias en habilidades comunicativas orales y no verbales, científicas y matemáticas lo que, como docentes universitarios, debemos tener en cuenta, no dando por sentado el desarrollo de estos procesos y diseñando y desarrollando estrategias para trabajarlos en el aula universitaria.

Todo esto apunta a la necesidad de trabajar en la dimensión biográfica de los y las futuros docentes, que necesitan revisar continuamente sus propias construcciones y esquemas heredados que afectan no solo a lo cognitivo, sino también a las emociones y las formas de proceder, en un proceso que nunca acaba. Pero a la vez, esto plantea una obvia necesidad: la de ese trabajo personal en quienes, desde la docencia universitaria, pretendemos provocar estos complicados procesos de reconstrucción continua.

Lo complejo es, como ya se recogía en el documento de alegaciones elaborado por la comisión delegada de la Facultad de Ciencias de la Educación (2023) y aprobado por la Junta de Centro en sesión extraordinaria celebrada el 16 de marzo de 2023: ¿Cómo preparar a este profesorado que inicia sus estudios para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo? La complejidad del contexto actual, como la reciente ley de educación LOMLOE 3/2020, de 29 de diciembre propone, ha de abordarse desde una concepción competencial del currículum, lo que requiere una orientación también competencial de la formación del profesorado. ¿Pero qué implica esto realmente?

2. El perfil profesional en Educación Infantil. ¿Qué docentes queremos formar?

La educación se refiere al proceso por el cual cada persona y cada grupo humano construye subjetividad de manera informada, libre y consciente para actuar con relativa autonomía en el contexto que le toca vivir. Será educativo el aprendizaje que estimule y potencie en la ciudadanía sin excepción, el desarrollo singular, consciente y relativamente autónomo de su personalidad y contribuya a atender los grandes desafíos sociales a los que nos enfrentamos como humanidad, como sociedad inclusiva, equitativa que promueva oportunidades de aprendizaje para todas las personas (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4) (Naciones Unidas, 2015).

Educarse supone reconstruir los modelos mentales conscientes y explícitos sobre la naturaleza, la cultura, los seres humanos y nosotros mismos, y los patrones, hábitos, creencias y mapas mentales subconscientes y tácitos que construimos desde la infancia, en virtud de las experiencias concretas de nuestros deseos, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas en el escenario social que habitamos (Pérez Gómez, 2019).

En consecuencia, consideramos que la responsabilidad del profesorado es promover estos procesos educativos. Es decir, convertirse en profesionales del aprendizaje, que ayuden a cada aprendiz, a construir su proyecto personal, social y profesional hasta el punto óptimo de sus posibilidades en las circunstancias que vive. Entender al docente como tutor/a de personas que aprenden a investigar, experimentar y a vivir colaborativamente, y no solo como tutor/a de disciplinas, es la clave de la función de cada docente en un espacio de construcción social en el que toda la infancia aprende a vivir unida.

La llegada irreversible de la Inteligencia Artificial (IA) nos reta a proponer y crear nuevas responsabilidades y trabajos que las personas puedan hacer mejor que un algoritmo. Tareas con creatividad, pensamiento interdisciplinar, interacción y atención humana, gestión y cuidado de emociones, juicios de valor y compromiso moral, y el decisivo territorio del diseño, desarrollo, control y supervisión de estas máquinas inteligentes. En especial, es un reto para entender que la educación y el profesorado debe repensarse sustancialmente para no ser sustituidos y desempeñar esta función que no puede realizar ninguna otra instancia al margen de la ética.

En el mismo sentido, consideramos que las cualidades humanas y competencias profesionales del docente contemporáneo, informado, sensible y responsable tienen tanto que ver como ya mencionábamos, con lo que cada docente es, como con lo que el docente sabe y hace, sustentado en tres potentes ejes interconectados que constituyen su esencia como profesional: pasión por el saber, por ayudar a aprender y por mejorar el mundo.

Esta triple dimensión requiere comprender las competencias como sistemas de recursos subjetivos de comprensión y acción que incluyen al mismo nivel y en interacción permanente conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores. Nos parece conveniente distinguir las siguientes competencias profesionales de los docentes, como constitutivas del perfil profesional deseado:

- ***Observar, detectar, analizar, comprender y evaluar necesidades, fenómenos, situaciones, procesos y sistemas educativos de forma individual y cooperativa.*** Capacidad para comprender la complejidad y el carácter sistémico de los fenómenos educativos, individuales y sociales, activos y contemplativos, cognitivos y socioemocionales integrando conocimientos y formular juicios en situaciones de incertidumbre, que, con frecuencia, estarán acompañados de consecuencias sociales y éticas. Alcanzando un saber actualizado, especializado y situado en las fronteras del conocimiento ampliamente ligados a procesos de investigación.

- **Capacidad, en colaboración, para diseñar, planificar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum globalizado propio de la etapa.** Crear comunidades y contextos estimulantes, presenciales y virtuales de aprendizaje educativo, respetuosos y acordes con un profundo conocimiento y respeto por la maduración individual y las dificultades de cada infante (prácticas educativas evolutivamente apropiadas, sin que sean entendidas como un todo homogéneo), priorizando experiencias de aprendizaje significativo, emocionalmente positivas, basadas en el movimiento y el juego, el pensamiento científico, social y artístico, la expresividad musical, plástica y corporal, lingüística y literaria, etc. Contextos sociales permeados por los valores éticos de la convivencia democrática, la solidaridad y la justicia social y contextos epistémicos saturados por las exigencias de la investigación científica, la reflexión humanista, así como el diseño y la experimentación artística y técnica. Merece especial atención el cultivo de la capacidad de transposición o transformación didáctica, para concretar el currículum en torno a situaciones, casos, problemas y proyectos.
- **Valentía y compromiso para comunicar sus conocimientos** y las razones últimas que sustentan sus acciones no solo ante su alumnado, sino ante públicos especializados y no especializados de forma clara y sin ambigüedades, especialmente a las familias y al resto de los equipos de ciclo.
- **Disposición y capacidad para auto conocerse** (fortalezas, inteligencia emocional, autoestima, afectos, sensibilidad y habla) **y autorregularse**, y desarrollarse profesionalmente de manera autónoma y, en cooperación, a lo largo de toda la vida.

Son múltiples y diversas las iniciativas que existen en el panorama internacional para transformar la formación inicial del profesorado (Darling-Hammond, 1994; Furlong, 2019; Hagger y McIntyre, 2006). Sin embargo, todas ellas requieren partir del profesorado en formación para desarrollar las competencias mencionadas en procesos continuos de reflexión (teoría) y acción (práctica). Unas competencias donde necesariamente todos los ámbitos disciplinares debemos trabajar conjuntamente para entender los complejos retos, situaciones y dilemas a los que habrá que enfrentarse cada futuro docente, con inmersiones disciplinares e interdisciplinares, ya que, sin ellas, difícilmente podrán abordar el carácter sistémico y holístico de la realidad. Desarrollar estas competencias o desarrollar la sabiduría (Sternberg, 2015) profesional no se puede hacer solo leyendo o escuchando, sino experimentando oportunidades de tomar decisiones sabias en una combinación compleja de pensamiento práctico, reflexivo, dialógico y dialéctico (Pérez Gómez, 2012, 2017, 2022).



observar, comprender, diseñar,
 intervenir, evaluar
 cooperar, comunicar, acompañar
 reflexionar, autorregularse...

3. ¿Qué enseñar y qué aprender como docentes de Infantil?

En este apartado, consideramos esencial abordar la naturaleza del contenido del currículum formativo del Grado de Educación Infantil. Para ello nos proponemos establecer un marco curricular que sirva de guía y apoyo para la construcción de experiencias coordinadas inter e intradepartamentales, que:

- compartan un propósito común desde el contexto social descrito y desde el núcleo competencial del currículum para Educación Infantil que sea consecuente con dicho contexto y sobre todo con las necesidades de la infancia temprana
- aborden los desafíos educativos contemporáneos para la docencia universitaria del futuro profesorado de la etapa de Educación Infantil (0-6 años)
- se oriente al desarrollo de competencias profesionales, así como a las cualidades personales fundamentales mencionadas

Todo ello proporcionará orientaciones consensuadas para las especificaciones detalladas que habrán de abordarse en los apartados de cada módulo y asignatura que acompañarán a este Proyecto Educativo para el Grado de Educación Infantil y Plan Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, de forma que nos guíen en la selección de contenidos, así como con los modos de enseñar que abordaremos en el siguiente capítulo y requerirán la revisión de los diferentes sistemas de organización de grupos, horarios y espacios en función de las condiciones detalladas en el último capítulo.

A continuación, abordamos en primer lugar nuestro concepto evolucionado y consensuado de competencias, como eje central de un currículum, centrandolo en la reconstrucción del conocimiento informado y práctico de cada docente en formación. Posteriormente, y de manera coherente, describiremos criterios o principios de selección y estructuración del conocimiento que faciliten el desarrollo del proyecto y de los diversos programas docentes del Grado de Infantil asociados.

Cada uno de estos apartados se enriquecerá indudablemente, constituyendo el núcleo del documento, con las experiencias y contribuciones de los/as profesionales de la educación infantil que la Comisión de Planes de Estudio invitó para integrar una perspectiva cercana, actualizada y sugerente sobre los dilemas educativos en la etapa de Infantil de 0-6 años.

3.1. Un currículum complejo para el desarrollo de las competencias y cualidades personales docentes

Desde finales de los 90 del S. XX surge un importante movimiento de reforma radical del currículum escolar promovido por la OCDE: el desarrollo de competencias básicas como los objetivos prioritarios de la vida escolar y referente para el currículum de la formación inicial del profesorado *sistemas de comprensión y de acción que implican conocimientos, habilidades, valores, actitudes, y emociones* (Sanders, 1994). Es decir, una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, como resultado de la integración, movilización y adecuación de estas cinco dimensiones utilizadas eficazmente en situaciones reales, según la propuesta de Pérez Gómez (2007):

- **Conocimientos.** Entendidos como un amplio intervalo que abarca desde la información, a los conceptos, proposiciones, esquemas-mapas-guiones, teorías y paradigmas de los ámbitos científicos naturales y físicos, sociales, culturales y artísticos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos y didácticos fundamentales para la formación docente. Es decir, entendemos los conocimientos como esquemas interrelacionados de

sistemas intelectuales complejos que nos ayudan a percibir, interpretar, comprender y reaccionar al mundo que nos rodea y nuestro mundo interior, a diseñar nuestra intervención y prever las consecuencias de una manera de actuar (Pérez Gómez, 2012, 2017; Taber, 2006). Y denominamos creencias a los conocimientos que pueden ser más o menos conscientes, las asociaciones que puedan ser menos explícitas, contrastadas y cuestionadas que, por su potente carga emocional y ética, son relevantes para la persona, el grupo o la comunidad y manifiestan fuerte resistencia al cambio y reconstrucción.

- **Habilidades y destrezas.** Hacen referencia al saber hacer. Pueden ser de carácter heurístico, semi-heurístico, algorítmicas, etc. relacionadas con ámbitos psicomotores, sociales o cognitivos. A todas ellas se les suele denominar conocimiento procedimental y son construcciones adquiridas en distintos momentos del desarrollo evolutivo, con diferente nivel de consciencia, que tienden a automatizarse para garantizar la economía funcional del cerebro (Pozo, 2014, 2016).
- **Valores.** Constituyen los principios, ejes de sentido, de comprensión y de acción que consideramos valiosos en nuestra vida personal o profesional. Nos proporcionan pautas para formular metas y propósitos personales o colectivos. Son recursos que condicionan de forma poderosa nuestras maneras de entender, de percibir, de interpretar, de actuar, etc. y por ello reflejan nuestros intereses, sentimientos y convicciones más importantes (Jiménez, 2008) y activan nuestras emociones.
- **Actitudes.** Entendidas como disposiciones para percibir y actuar de una manera determinada que se van formando habitualmente a través de la experiencia, de las relaciones (Claxton, 2008; Dweck, 2007).
- **Emociones.** Desde la ciencia psicológica, las emociones no pueden entenderse como una dimensión independiente y diferente, en esencia, al resto de dimensiones, ya que en el funcionamiento de las emociones en la mente humana se necesitan y se activan conocimientos y pensamientos, habilidades y destrezas (Pérez Gómez, 2007). Las emociones son tendencias de acción primitivas y/o evolucionadas de aceptación o rechazo, de acercamiento, paralización o huida a causa de estímulos, pensamientos y percepciones y contextos (Campos et al., 1983, 1989; Damasio, 2010; Tizón, 2011). Se entienden como organizadoras y motivadoras de la conducta humana porque dinamizan la energía para seguir o abandonar, como señales comunicativas (de procesos internos personales), y como patrones de reacción a situaciones significativas y relevantes para el sujeto. Se podría distinguir entre emociones básicas (miedo, ira o cólera, tristeza, asco, sorpresa o interés, y alegría) y emociones sociomorales (vergüenza, culpa, orgullo, esperanza, frustración, etc.). Ambas están caracterizadas por un conjunto complejo de reacciones reflejas y/o comportamientos voluntarios activadas, según las disposiciones temperamentales de cada persona, bien por la percepción de un estímulo especialmente relevante y significativo (para esa persona o la especie), bien por la activación y/o recuperación de pensamientos (expectativas, atribuciones mentales, etc.) y motivaciones (deseos, intereses, metas, etc.) o por situaciones sociales relevantes y significativas.

Estos cinco componentes fundamentales del sistema complejo y dinámico se encuentran estrechamente relacionadas entre sí, condicionándose y retroalimentándose continuamente, por lo que, en esta interrelación, alguna de ellas o varias, pueden condicionar al resto. Por ejemplo, la emoción «alegría» que se desencadena por la percepción o interpretación de situaciones varias usando los conocimientos, experiencias previas, intereses, actitudes o tendencias temperamentales de la persona, informa al sistema cognitivo y conductual (activándose conocimientos, valores, destrezas) de un plan de acción (que puede implicar actitudes, habilidades, recuperación de conocimientos), matizando los pensamientos y las acciones de seguir o abandonar.

Por esta razón, el desarrollo de competencias profesionales requiere tomar consciencia del desarrollo y la red de influencias de estas cinco dimensiones en el proceso de aprendizaje incorporándolas al currículum formativo y contribuyendo a analizar la relación entre ellas como sistema.

Sin embargo, estos sistemas complejos de comprensión y acción que se defienden aquí están alejados del enfoque que se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 y que volvió a ponerse de moda en la década de 1990 con el sistema nacional de cualificaciones profesionales en el Reino Unido, preocupados por definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global. Una interpretación derivada de enfoques economicistas que seccionan el concepto de competencia en comportamientos y actuaciones observables y sin relación con atributos mentales subyacentes, con lo que se ignoraba y despreciaba el papel de la inteligencia y la creatividad de la persona, de su capacidad de aprendizaje y afrontamiento de situaciones novedosas, inesperadas o incongruentes y de resolver conflictos cognitivos. Esta manera de entender y definir las competencias no la compartimos porque no puede considerarse educativa ya que simplifican procesos mentales y comportamientos complejos en una suma de pequeñas tareas y acciones medibles, pero descontextualizadas, basándose en la creencia de que el entrenamiento mecánico de estas microtareas llevará a la construcción de tareas más complejas, lo que ya es evidente que no es así.

El concepto de competencias o pensamiento práctico incluye aprender a «saber», «ser», «convivir», y «hacer» (Delors, 1996) además de aprender a «querer hacer» en contextos y situaciones concretas según propósitos deseados que debemos incorporar en el currículum de la formación inicial del profesorado.

Para ello, es importante comprender las características principales de las competencias básicas como ejes de sentido:

- En primer lugar, conviene destacar *el carácter holístico e integrado* de las competencias porque integran demandas externas, atributos individuales y las características de los contextos donde hay que intervenir.
- Al igual que el conocimiento o la información, *las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada persona, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en cada contexto*. De ahí, la relevancia de comprender los contextos donde cada persona vive, aprende y trabaja. El reto que se plantea al profesorado es cómo preparar los contextos y situaciones de aprendizaje, las actividades y proyectos, las interacciones entre el alumnado para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido, porque de la riqueza de ese escenario depende la calidad de las competencias del aprendiz para desenvolverse en ese contexto.
- *El aprendizaje debe entenderse como un proceso de incorporación progresiva y creativa, por parte de quien aprende*, para lo que pone a su disposición la cultura personal, social, científica y profesional de la persona experta.
- *Importancia de las disposiciones o actitudes, tendencias temperamentales, pensamientos y emociones*. Es necesario resaltar la necesidad de que las personas deseen aprender, encuentren el sentido y el gusto por la aventura del conocimiento, por descubrir nuevos horizontes y por proyectarse en la acción. Encontrar el sentido y relevancia de los conocimientos estimula y potencia el deseo de aprender porque cuanto más y mejor conocimiento científico integrado se ponga al alcance de cada estudiante, más se emocionará y motivará hacia nuevos conocimientos y nuevas actuaciones. Y en esta importancia vuelve a señalarse la interconexión entre conocimientos, habilidades, valores, etc.
- La quinta característica refiere al *carácter reflexivo de toda competencia*, a la transferibilidad creativa, no mecánica, de las mismas a diferentes contextos, situaciones y problemas, incluso a aquellos que aún no se han dado pero que el alumnado es capaz de pensar e imaginar. La reflexividad es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto.

- Por último, conviene destacar el carácter evolutivo de las competencias fundamentales: se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen, que no se adquieren ni se acreditan definitivamente y siempre, sino que deben actualizarse aumentando su calidad de forma que puedan ser usadas en los nuevos contextos cotidianos o a los nuevos problemas y situaciones profesionales o para pensar en nuevos escenarios aún no dados.

Este desarrollo de las competencias o pensamiento práctico como sistemas complejos y operativos de comprensión y actuación exige la transición y reconstrucción permanente del conocimiento práctico.

3.2. Del conocimiento práctico al pensamiento práctico docente

Desde el análisis del currículum de la formación inicial del profesorado es necesario dedicar un apartado al currículum que ya traen incorporado. Como ya veíamos en el apartado anterior, el alumnado ingresa con un bagaje experiencial escolar y escolarizado y biográfico que condiciona sus aprendizajes y, por tanto, las posibilidades de reconstruir no solo lo que saben sino de incorporar los saberes nuevos en saberes útiles y prácticos. Por ello, tan importante es en la formación inicial definir todo lo que cada docente ha de aprender, como generar procesos de conciencia y reconstrucción de lo que ya sabe y define su identidad docente actual a la luz de esos nuevos saberes complejos.

De ahí la importancia de definir y comprender que uno de los objetivos fundamentales del currículum de la formación inicial es *reconstruir el conocimiento práctico y desarrollar el pensamiento práctico o competencias profesionales*.

Generalmente, cuando el profesorado se encuentra ante una realidad emergente, lo primero que hacemos es valorarla emocional y cognitivamente bajo el tamiz de las creencias personales, las experiencias y los conocimientos científicos previos y activar mecanismos de percepción, recuerdo y reconocimiento, interpretación, toma de decisiones y actuación, no necesariamente conscientes, que componen su «mochila personal y profesional implícita» (Pérez Gómez, 2019). Es el territorio del conocimiento práctico. El modo en que presentamos una actividad, en que preparamos el espacio del aula, los materiales que elegimos, el modo en que nos relacionamos con el alumnado... todo habla de nuestra imagen de infancia, de nuestra imagen de docente, de nuestra imagen de educación (Trueba, 2015) y también de las experiencias y conocimientos científicos especializados que hemos construido a lo largo de los años en nuestro crecer como profesionales.

El conocimiento práctico o conocimiento en la acción, como las competencias, se compone del conjunto de las cinco dimensiones mencionadas, pero fundamentalmente inconsciente, que opera automáticamente, rápida, útil y eficaz en la manera que tenemos el profesorado de percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar en el escenario complejo de las interacciones de aula. Sin embargo, a diferencia de ellas, está epistemológicamente cargado de prejuicios, lagunas y contradicciones, fruto de la experiencia biográfica de cada sujeto en su contexto. En palabras de Pozo (2014), son automatismos funcionales, mitos y errores pedagógicos a menudo inconscientes, que contribuyen a fosilizar nuestra forma de actuar.

Estos supuestos constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías declaradas explícitamente por la persona para explicar la orientación de su conducta (Zanting, Verloop y Vermunt, 1998). Por eso Argyris (1993) destaca la necesidad de diferenciar las «teorías en uso» de las «teorías proclamadas».

Según Argyris (1993) y Hammerness y Shulman (2006) la eficacia personal y profesional de cada persona se relaciona con el grado de congruencia que es capaz de conseguir entre ambos dispositivos «teóricos» -las teorías

proclamadas y las teorías en uso-, y no cabe duda de que graves diferencias entre ambos implican elevadas dosis de disfuncionalidad en la interpretación y en la acción. Con frecuencia, como destaca Eraut (1994), el lenguaje explícito, la teoría proclamada, no describe la práctica, sino que es más una defensa o racionalización de ésta.

Sin embargo, el **pensamiento práctico pedagógico o competencias profesionales** desde la definición que hemos propuesto incluye el *conocimiento en la acción* más el *conocimiento reflexivo sobre la acción*. Está constituido por todos los recursos (conscientes e inconscientes) de las personas cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta de la vida personal o profesional. Son recursos cognitivos y afectivos plurales, lentos y reflexivos, que consideran todas las variables posibles para analizar los fenómenos y situaciones, y la previsión de consecuencias de los cursos de acción que la persona puede adoptar en el entorno donde habita.

La formación del pensamiento práctico o competencias profesionales del profesorado requiere atender tanto al desarrollo de estas teorías implícitas y personales (Pozo 2014; Polanyi, 1975), como al núcleo íntimo de sus creencias y de su identidad (Korthagen, 2005) a través de la experiencia reflexiva (Grimmet y MacKinnon, 1992). Pues si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas se convierten en meros adornos, útiles en todo caso para la retórica o para la superación de una evaluación o la consecución de una calificación, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula infantil o en las dinámicas de la escuela como institución o en las relaciones con las familias o el entorno. El alumnado universitario tiene carencias en despegarse del contenido de las tareas, establecer relaciones que no estén explícitas en la información dada, transferir o generalizar los conocimientos adquiridos a problemas o contextos nuevos, transformar lo aprendido y relacionarlo con otros conocimientos u otras materias, en poner en duda lo aprendido o en tomar decisiones y regular el uso de sus propios procesos de aprendizaje (Pozo, 2014). Así pues, por una parte, hasta que el profesorado no sea capaz de reconstruir sus creencias, imágenes intuitivas, desarrolladas en el largo proceso de socialización como estudiante o como docente, y transformarlas en constelaciones informadas por las teorías y experiencias propias y ajenas más relevantes (Korthagen et al., 2006), no hay garantías de actuación consciente, informada y adaptada a las exigencias novedosas, complejas y cambiantes de los retos educativos contemporáneos.

La reflexión «sobre» la acción, o la teorización de la práctica, no es lo mismo que el pensamiento práctico. El paso clave que introduce Korthagen et al. (2006) sobre el pensamiento de Schön (1998) es la relevancia de convertir las nuevas teorías científicas y teorías personales en modos prácticos informados de actuación.

Vivir y construir una experiencia educativa requiere la transición permanente y cíclica del conocimiento científico al pensamiento práctico y viceversa. Por ello, ser docente exigirá programas docentes y estrategias metodológicas, de organización, evaluación, etc. que, como veremos en el siguiente apartado que aborda el cómo desarrollar estas competencias, ayuden a crear la integración más flexible, abierta y potente entre estas dos estructuras donde la reflexión, entendida como consciencia informada científica, será clave para que este **conocimiento práctico** se constituya en **pensamiento práctico**. Cabe insistir una vez más que *el pensamiento práctico no supone el desprecio y desconsideración del conocimiento práctico, sino estimular su consciencia, validez y reconstrucción consciente. Un proceso que solo el sujeto puede querer mejorarlo y ampliarlo.*

En palabras de los y las docentes de Infantil invitados/as en el grupo de discusión, la formación inicial de los docentes debe partir de la reconstrucción de uno mismo/a. Para ello es necesario conocerse en profundidad, deconstruir los modelos pedagógicos previos y que se han fortalecido con la experiencia y las vivencias a lo largo de sus respectivas escolaridades, definir tanto las fortalezas como las debilidades para desarrollar una identidad docente equilibrada, empática, paciente y curiosa, entendiendo el valor que el docente tiene para el proceso educativo de cada niño y cada niña, como

subjetividades únicas en proceso de construcción. Entender el docente como un educador y no como un aplicador del currículum que, para educar, primero ha de educarse a sí mismo.

3.3. El currículum de la formación docente. Algunas consideraciones previas

Por tanto, pensar el currículum desde el eje de las competencias supone un cambio radical de mirada, de cultura, de prácticas, y no simples modificaciones cosméticas, nominales. Cabe destacar desde el principio que **el objetivo prioritario de la formación inicial será que cada estudiante de docente construya y reconstruya ideas, modelos mentales y teorías contrastadas, basadas en la actualidad científica, social y artística de cada ámbito del saber universitario y disciplinar. Esta reconstrucción de ideas le permita buscar, seleccionar y utilizar el inagotable volumen de conocimiento para interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad, de forma que la adquisición y recuerdo de datos, informaciones, conceptos, etc. sólo tenga sentido si sirve para comprender y analizar críticamente la realidad de la escuela infantil y para ejercer las estrategias y habilidades propias de la profesión docente.**

En consecuencia, el currículum formativo de los docentes puede organizarse en torno a problemas, situaciones o dilemas educativos como veremos en el apartado siguiente, donde los contenidos científicos disciplinares relativos a la práctica cotidiana del aula serán los mejores aliados que podamos ofrecer para entender y actuar, preguntar y responder a los problemas que afectan e interesan a quienes aprenden mientras viven.

Así, la presentación fragmentada de los contenidos de las disciplinas del saber en lecciones ordenadas para su aprendizaje secuencial y formal puede ser necesaria en ciertos momentos del proceso de aprendizaje inicial de un «no experto», pero también se debe superar el nivel formal y convertirse en experiencia, es decir que no se quede en teoría declarada. Ya que, este proceso aislado no ayuda a potenciar la construcción de un conocimiento complejo, a favorecer el análisis y la síntesis, que generen el contraste de las formulaciones alternativas y las propuestas creativas y por supuesto no será práctico o útil para su práctica docente (Anyon, 1981; Sleeter, 1991). En definitiva, el currículum de la formación docente ha de trascender la mera socialización profesional, que como señala Paraskeva (2011), convierte a la educación en «un instrumento para perpetuar sin cambios el orden existente de la sociedad en lugar de operar como un medio para su transformación» (p. 48).

En este sentido, los maestros y las maestras de Infantil apostaron por enfoques globalizadores teórico-prácticos conectados con la realidad escolar. Para ellos y ellas, el conocimiento pedagógico se construye desde el primer curso en relación con la práctica, en un viaje continuo entre la Universidad y la Escuela Infantil, para lo que es necesario que se habiliten contextos de prácticas relevantes y tutorización dialogante.

Los contenidos disciplinares o ejes del saber pueden ser claramente irrelevantes para algunas personas, o para todas las que empiezan, si al trasladarse a la interacción didáctica no se conectan con sus aprendizajes previos o no se les explica su virtualidad funcional e instrumental como herramientas valiosas para manejarse por el mundo y entender mejor la complejidad real. En palabras de Meirieu (1998) «... esas disciplinas, demasiado a menudo, sólo se quedan con algunos fragmentos fosilizados, desgajados de todo lo que les daba sentido, aislados de los problemas fundacionales en que se inscribían» (p.34).

El conocimiento disciplinar en la escuela y en las Facultades de Educación han de presentarse como conjuntos de resultados de la historia del saber, acompañados de los procesos y métodos que favorecieron su construcción como potentes instrumentos para interrogar la naturaleza, la sociedad y las representaciones que difunde la cultura social dominante. Si, por el contrario, se alejan de los problemas cruciales de la vida contemporánea y no contribuyen a fortalecer una mirada crítica que desvele las apariencias, los contenidos

escolares carecen de virtualidad educativa pues no pueden constituirse en herramientas epistemológicas para provocar el conflicto cognitivo en el alumnado. Como dice Bruner (1996), las preguntas pedagógicas plantean los dilemas, que subvierten las «verdades» obvias y canónicas, del pensamiento y quehacer cotidiano, y que nos fuerzan a superar la información dada y provocar la ruptura epistemológica con las evidencias superficiales que configuran los fenómenos. La interpretación más allá de la percepción, las hipótesis más allá del *status quo*, la reflexión más allá de la aceptación del consenso convencional.

Si el propósito de la escuela obligatoria contemporánea es la utilización de las disciplinas como herramientas privilegiadas para que las personas reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar, sentir y actuar, su cultura experiencial, la escuela actual, y por tanto la propia formación del profesorado, debe abrir los currícula a la vida, a los conflictos de nuestra sociedad, a los modos de vida actuales, a las culturas silenciadas, al cuestionamiento de todos aquellos valores, costumbres, tradiciones que constituyen la cultura social en la que vivimos alumbrada por el saber. Un saber también abierto y contrastado construido a partir de experiencias e investigaciones que nos ayuden a poner sobre la mesa todos los puntos de vista sobre un fenómeno.

Para los maestros y las maestras es clave que los futuros docentes aprendan emplear herramientas que permitan diseñar, conocer, escuchar, observar, interpretar lo que pasa en el aula sin prejuicios. En definitiva, que faciliten la comprensión de los contextos educativos y sus comunidades, para tener en cuenta sus necesidades y generar espacios más inclusivos. Trabajando en equipo y desarrollando la dimensión investigadora de su perfil docente. Porque el profesorado no lo sabe todo y hay preguntas cuyas respuestas es mejor buscarlas juntos y juntas.

Además, la escuela no puede dedicar sus esfuerzos solo al aprendizaje de los contenidos instrumentales o académicos, sino también a la promoción del bienestar personal y social, que en el caso de la formación docente para la escuela infantil es aún más importante y la esencia del currículum infantil, como viene declarándose en la legislación educativa desde la LOGSE 1/1990, de 3 de octubre. Si un/a docente de Infantil no ofrece un equilibrio socioemocional, seguridad, alegría y estima a cada uno/a de sus discentes sin discriminación alguna (López, 2009), difícilmente los niños y niñas a su cargo podrán hacerlo. Cada docente ha de ser un profesional empático, calmado, reflexivo, curioso y crítico, apasionado por el saber y por ayudar a aprender que entienda que:

Nuestros niños y niñas son personas activas que no cesan de abarcar el mundo, no sólo con sus manos o su mirada sino mentalmente, haciéndose preguntas, intentando buscar y dar explicaciones a todo aquello que es nuevo y que contradice lo que piensan. Los maestros y las maestras transmitimos la idea de que lo realmente importante son las respuestas y que las preguntas son sólo propias de quién no sabe (Sbert Rosselló et al., 1996, p. 74).

En convergencia con lo expuesto y para cerrar este apartado con las palabras de los maestros y las maestras participantes en el foro de discusión, el profesorado de Infantil, además de conocer profundamente la legislación educativa que afecta las prácticas docentes, ha de sentir deseo de saber, de conocer la cultura en todas sus dimensiones, de fortalecer sus argumentos pedagógicos y psicológicos, de construir pensamiento crítico y capacidad de autoobservación y autoevaluación. Cualidades necesarias para encontrar la valentía de defender sus ideas fundamentadas de manera asertiva, antes las diferentes audiencias creando espacios de relación, cercanía y confianza.

3.4. Principios de selección y estructuración del currículum

Promover un aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias y cualidades requiere también repensar, seleccionar y estructurar el currículum. Requiere un cambio en la cultura escolar (Vera y Esteve, 2001), sustituir aquellos programas que no justifiquen su extensión en la actualidad científica de su disciplina y los que abusen de superficialidad por programas más selectivos, profundos y situados.

En un contexto digital de sobreabundancia y dispersión de la información, necesitamos aprender a trabajar con ella para desarrollar capacidades de orden superior como la búsqueda, selección, organización, aplicación y recreación de los contenidos, valorando después el resultado del proceso. Un currículum rico³ y emergente donde los estudiantes puedan participar con sus focos de interés abordando los problemas sociales, ambientales y políticos más relevantes del mundo actual, conectando el conocimiento con su sentido y utilidad para construir una ciudadanía más informada y crítica.

En este sentido, y más que ofrecer en este apartado del qué aprender en la formación de docentes de Educación Infantil, un listado de ámbitos curriculares fundamentales que aparecerán descritos en las diferentes módulos y asignaturas del plan de estudios que acompaña este proyecto, nos parece interesante destacar los principios de selección y organización del currículum recogidos en Pérez Gómez et al. (2009d) donde se describen las características que los contenidos que merecen ser aprendidos debe reunir como guía y orientación de los mismos:

Contenidos selectivos y profundos

Es necesario conseguir un adecuado equilibrio en la determinación del volumen y complejidad de contenidos que hay que aprender teniendo en cuenta la etapa del proceso de aprendizaje en que se encuentra el estudiantado. En Educación, menos es frecuentemente más, porque concentrar el foco de trabajo permite desarrollar y formar capacidades mentales de orden superior: considerar múltiples perspectivas sobre él, indagar aspectos y variables ocultas, y aprender procesos de búsqueda, selección, organización, aplicación y valoración de la información. La amplitud injustificada de contenidos, la obsesión por «dar todo el programa» cuando el programa es muy extenso para las necesidades de un estudiante de grado puede llevar a la saturación, la superficialidad y la asimilación sin aplicación ni comprensión. Por tanto, se hace un compromiso hacia la esencialización de contenidos que cada disciplina deberá establecer.

Contenidos Interdisciplinares

³ El currículum de Educación Infantil, que los futuros profesionales deben conocer y comprender de forma crítica, se ha estructurado desde la LOGSE 1/1990, de 3 de octubre y hasta la LOMLOE 3/2020, de 29 de diciembre en torno a tres grandes áreas con todas las repercusiones pedagógicas y didácticas, psicológicas y organizativas, que esto supone:

- 1) la referida al propio niño/a, centrada en el conocimiento de sí mismo y la construcción de una identidad equilibrada y sana, basada en el crecimiento integral en armonía, el desarrollo afectivo y apego seguro, la gestión emocional, la autonomía en el cuidado de sí mismo y en la convivencia social,
- 2) la referida al descubrimiento y conocimiento del mundo físico y social, el patrimonio cultural y natural, incluyendo hábitos de consumo responsable y sostenible, educación para la salud y en valores y
- 3) la referida al desarrollo de los lenguajes, como medios de comunicación y representación, potenciando el desarrollo del pensamiento matemático, en la lecto-escritura, en las tecnologías, y en el movimiento y la expresión visual y musical, el gesto y el ritmo.

Favorecer la integración de las disciplinas sin perjuicio de la profundización disciplinar. Aprender cómo se conectan y relacionan entre sí las cosas, los fenómenos y las personas es frecuentemente más útil que conocer las piezas por separado. De alguna manera y como define Clemente (2010), «la interdisciplinariedad consiste en la relación de conocimientos de distintas materias para construir un conocimiento nuevo» (p. 290). Si los problemas reales requieren la aportación de informaciones de diferentes campos del saber será necesario proponer módulos o temas interdisciplinarios, que ayuden al alumnado docente a comprender sus posibilidades y a evitar sus reticencias y así remover las barreras que impiden la formación interdisciplinar. Esta recomendación requiere superar o al menos debilitar la fragmentación departamental de la vida universitaria, lo que requiere la colaboración entre docentes, así como superar la concepción convencional de un currículum disciplinar fragmentado e inconexo.

Contenidos como construcción social contingente

Contemplar en el currículum el conocimiento de datos, hechos, modelos o teorías y los modos que lo llevaron a producir, para que el aprendiz comprenda el carácter contingente y relativo del conocimiento que producimos, el esfuerzo y los métodos utilizados, y evite la tendencia al dogmatismo y a las afirmaciones acríticas.

Contenidos útiles y relevantes

Explorar y destacar la dimensión operativa de los saberes, la utilidad de los contenidos del currículum para entender los problemas y actuar sobre ellos. La cultura y la ciencia tienen que percibirse como útiles por parte de los estudiantes. Utilidad porque satisface las propias necesidades e inquietudes intelectuales y motivadoras de aprender por aprender, o porque ayuda a comprender reacciones, comportamientos e interacciones en el alumnado de Infantil, a detectar factores clave en la explicación de las dificultades que presenten en el aula, a diseñar e implementar una asamblea, una provocación sensorial, una organización por rincones, etc. El conocimiento como valor de uso y no solo como valor de cambio, de intercambio por notas, certificaciones, acreditaciones, titulaciones requiere ejemplificaciones ilustrativas, aplicadas a la vida cotidiana. En definitiva, la relevancia del aprendizaje requiere explicitar en el currículum o en el programa el sentido y la utilidad de los contenidos que se proponen. El alumnado aprende mejor y ese conocimiento le emociona, cuando entiende el valor, el sentido, el motivo y la relevancia actual o futura, externa o interna, de lo que aprenden. El conocimiento ha de contemplarse como la herramienta privilegiada de comprensión, inspiración y actuación.

Contenidos flexibles y emergentes

Evitar un programa rígido y cerrado y proponer un diseño flexible de enfoque progresivo para acomodar el currículum y actividades a las necesidades e intereses del alumnado y a su ritmo de desarrollo y aprendizaje. La secuencia didáctica no es lo mismo que la secuencia lógica de la estructura de una disciplina, sino aquella que es más útil para provocar aprendizaje en el alumnado. Es necesario partir de un currículum emergente, que facilita que cada aprendiz y cada grupo, apoyado en sus intereses y propósitos plantee con seriedad y confianza nuevas propuestas de contenidos, problemas, informaciones y focos de interés. Asumir este compromiso significa, para el profesorado universitario que imparta el plan de estudios, entre otras cosas, ha de ocuparse no sólo de la disciplina sino de cómo la aprende el estudiantado, y qué estructuras didácticas acompañan mejor ese aprendizaje, conocer en profundidad la propia especialidad para saber adaptarla a esos ritmos, intereses y a esas necesidades, comprometerse por la enseñanza personalizada, ofrecer opciones entre las que el alumnado pueda encontrarse, dedicar tiempo a tutorías personalizadas, a buscarles bibliografías específicas para cada estudiante, repensando las estructuras didácticas y curriculares convencionales.

Contenidos actuales, originales

Crear un currículum donde la mayoría de los problemas se refieran a situaciones relevantes y novedosas, en las que no parece obvio desde el principio la naturaleza ni las peculiaridades del problema. El currículum debe poner al alumnado en situaciones en las que la primera tarea sea buscar información adecuada y relevante para afrontar dicha situación particular, presentar problemas abiertos, ambiguos e inciertos que requieran más información para entenderse y poder intervenir sobre ellas.

Contenidos favorecedores del pensamiento divergente, la inspiración y la creatividad

La labor docente debe generar nuevas propuestas, no sólo debe alejarse de los modelos rígidos ni conformarse con la reflexión y práctica indagadora, sino que debe fomentar e incentivar las respuestas innovadoras o creativas mediante la elección de metodologías y recursos didácticos que lo requieran.



4. Enseñar y evaluar para el desarrollo de las competencias

Como hemos ido viendo la formación universitaria implica trabajar desde múltiples planos y perspectivas. En este apartado nos centramos en cómo desarrollar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las aulas universitarias para formar al futuro profesorado. Las preguntas clave que guían este análisis son: ¿Qué metodologías serían las más idóneas para formar docentes de Educación Infantil, teniendo en cuenta sus procesos de aprendizaje? ¿Cómo desarrollar sistemas de evaluación coherentes con estas metodologías y que ambos apoyen el desarrollo de competencias profesionales docentes?

Nuestro reto es cómo estimular el desarrollo de las competencias señaladas, es decir, cómo ayudarles a que tomen conciencia de ese conocimiento singular, lo contrasten con los conocimientos más actualizados de las disciplinas que compone nuestro plan de estudios, y reconstruyan o transformen de manera informada aquellas ideas previas o primitivas que no son útiles para atender los retos educativos actuales. Es un proceso que requiere presentar modelos didácticos que fomentan la metacognición y la acción situada en las actividades formativas. En este apartado, partiendo de una somera descripción de cómo aprende el alumnado universitario, trataremos de plantear cómo podemos afrontar este reto, a partir de qué principios pedagógicos y psicológicos, y con qué tipos de estrategias metodológicas, podemos evaluar el desarrollo de estas competencias para contribuir a su desarrollo y qué requiere de nosotros como profesorado universitario.

4.1. Cómo aprender a ser docente de Educación Infantil

La reconstrucción del conocimiento práctico para el desarrollo de pensamiento práctico y de competencias profesionales requiere, en primer lugar, la conciencia de éste. Para aprender, nuestro alumnado universitario necesita darse cuenta de las representaciones que trae consigo, de su carácter contingente, adaptadas a un tiempo y unas circunstancias. Durante el proceso, debe desear reconstruirlas, si descubre que no les son ni eficaces para la práctica docente ni útiles para guiar el diseño de innovaciones, ni coherentes con las realidades científicas de cada campo desarrollando así competencias profesionales. Esto requiere la confrontación compleja y creadora entre este conocimiento práctico y los nuevos conocimientos que requieren ser integrados para el desarrollo de competencias, contrastados mediante la experiencia y la crítica pública; necesita del contraste, la pluralidad de alternativas, el cambio de mirada y de posición.

Como afirma Pozo (2008), aprender es siempre jugarse la identidad, es un acto de reinención, ya que el alumnado de Educación Infantil, al desarrollar las nuevas competencias profesionales que requiere, necesitará redefinir, matizar y singularizar los nuevos significados que incorporan, reestructurando los que ya traían. El aprendiz construye activamente su conocimiento, reflejando una manera de ordenar y organizar el mundo en función de su experiencia (Taber, 2006). El aprendizaje es la construcción y reconstrucción permanente de significados por la participación en contextos sociales en los que se desarrollan prácticas culturales que condicionan y conforman nuestras vidas (Lave y Wenger, 1991; Pérez Gómez, 2012). Es un proceso doble, de construcción individual y de enculturación dentro de prácticas sociales, que se desarrolla en situaciones sociales concretas donde se utilizan las herramientas de la cultura de la comunidad. En este sentido, vincula la percepción y la acción ya que los seres humanos somos seres biológicos y culturales, haciendo imposible separar cuerpo y mente (Inmordino-Yang, 2011; Varela et al., 1997). El aprendizaje se produce cuando el aprendiz intenta extraer el sentido de sus experiencias construyendo un saber incorporado, que no procede de la simple apropiación de saberes externos,

sino que se ha construido al vivir (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Las competencias de cada persona proceden, de lo que cada uno ha conseguido apropiarse de la riqueza cultural y científica distribuida en cada contexto físico y social (Siemens, 2005; Thomas y Brown, 2011).

Pero ¿cómo podemos conseguir que incorporen de esta manera los nuevos significados para reconstruir su conocimiento práctico, desarrollando aprendizaje significativo y relevante? ¿Qué tipo de prácticas culturales y sociales debemos promover para que se desarrollen las competencias profesionales deseadas? ¿Cómo diseñar un contexto cultural y científicamente rico? Para que el aprendizaje sea realmente significativo y relevante es necesario trabajar con problemas reales de la práctica profesional que interesen y motiven a nuestro alumnado porque conectan el conocimiento práctico que traen en sus dinámicas mentales y con la fundamentación psico-pedagógica de nuestras disciplinas. Esto tiene como consecuencia que en ocasiones el aprendizaje sea emergente y difícil de prever. Se trataría entonces de descubrir sus modos espontáneos de interpretar e intervenir en esas situaciones para ayudarles a cuestionarlos, enriquecerlos, ampliarlos y reconstruirlos para el desarrollo de las competencias profesionales pretendidas. Esto requiere organizar escenarios de aprendizaje que generen un conocimiento compartido, siendo la labor principal del profesorado crear y cuidar el ambiente necesario para que se produzca un proceso dialéctico de construcción de significados comunes, aportando el conocimiento científico que enriquezca la dialéctica, pero cuidando de no limitar o encorsetar este proceso. También el uso de problemas y dilemas epistemológicos, teóricos, morales y/o científicos, propios de la evolución filosófica de la Ciencia, podrán ayudar en la reconstrucción del pensamiento práctico en un diálogo, bien racional y abstracto, bien en su interlocución con las situaciones profesionales.

Para esto, son estrategias importantes, por un lado, la lectura, el estudio y la retención de cierto corpus científico que les permita contrastar perspectivas e interpretaciones de diferentes personas, grupos humanos, disciplinas, etc., comprendiendo sus modos singulares de abordar los problemas y dificultades de la realidad; y, por otro lado, la experimentación del cambio, el exponerlos a diferentes situaciones de aprendizaje. El estudio, la pluralidad, el distanciamiento, la recuperación de lo aprendido, el contraste y el cambio son fundamentales para provocar la reconstrucción del conocimiento práctico, para diversificarlo, ampliarlo y enriquecerlo, de modo que se desarrollen las competencias que requiere el perfil profesional de cada docente de Infantil.

Esto requiere, sin duda, la participación voluntaria de quien aprende. Por ello, debe basarse en la autonomía y la responsabilidad, que como profesorado universitario debemos ofrecer para poder reclamarlas durante el proceso de aprendizaje. No se trataría sólo de repetir contenidos en una prueba de evaluación o de aprender determinadas rutinas, sino que el desarrollo de competencias profesionales complejas y reflexivas, definido en apartados anteriores, requiere que el alumnado se convenza de su necesidad y el valor de tales competencias. Y que se convenza de esto, es responsabilidad compartida entre los docentes universitarios, cuyo diseño de actividades y tareas, elección de recursos y materiales, etc. deben ir encaminados a provocar este deseo de aprender, y de los aprendices adultos, que deben ser activos y que tienen la responsabilidad de implicarse en su propio crecimiento, con iniciativa, atención plena y escucha activa.

En definitiva, se trata de desarrollar todas las competencias del perfil profesional mediante la acción y reflexión sobre problemas reales en colaboración, mediante la adquisición, análisis, aplicación y recreación del conocimiento (Bernstein, 1996; Renzulli, 2005). El aprendizaje complejo que defendemos para nuestro alumnado requiere un contexto de práctica en comunidad donde, a veces, partiendo de modelos teóricos comprenderán, analizarán y mejorarán de forma crítica la realidad y, otras veces, partiendo de la realidad, podrán reflexionar y conceptualizarla gracias a la teoría, para pensarla más e intervenir sobre ella, volviendo a la realidad para experimentar y/o analizar y comprender mejor lo aprendido, siendo capaces de comunicar estos aprendizajes de forma autorreflexiva y crítica (Kolb, 1984; Lave y Wenger, 1991). Se trataría de un movimiento constante desde la práctica hacia la teoría y desde la teoría a la práctica profesional en la escuela infantil.

4.2. Cómo enseñar en el Grado en Educación Infantil

4.2.1. Principios psicopedagógicos para el desarrollo de competencias en el Grado de Educación Infantil

El desarrollo de competencias profesionales descritas en los apartados anteriores y cómo aprende el alumnado universitario requieren nuevos modelos pedagógicos que proponen metodologías innovadoras que exigirán del profesorado una constante necesidad de adaptación y formación.

Los actuales principios de la pedagogía moderna y los avances en neuropsicología se articulan sobre un nuevo marco de diversidad del propio alumnado, demandando así una nueva educación y contextos mucho más flexibles que permitan al profesorado y, a los propios centros, atender esos nuevos retos sociales, psicológicos y educativos.

Teniendo esto en cuenta, proponemos los siguientes principios psicopedagógicos, recogidos fundamentalmente en Pérez Gómez et al. (2009) para el desarrollo de las estrategias metodológicas en el Grado de Educación Infantil:

- **La actividad, la experimentación y la investigación:** El aprendizaje debe basarse en la investigación guiada más que en la transmisión de información para que el alumnado aprenda cómo se construye el conocimiento mediante un laborioso proceso de indagación, reflexión, contraste y reformulación. Este conocimiento debe emerger a partir del análisis de todo el contexto educativo, partiendo de principios basados en la investigación y observando la relación entre la teoría y la práctica (Pérez-Van-Leenden, 2019), entendiéndose la propia intervención del docente un auténtico proceso de investigación (Elliott, 1990) en ciclos continuos de diagnóstico-intervención-acción-evaluación.
- **La reflexión: Se debe promover la metacognición, aprender cómo aprender, conociendo las propias fortalezas y debilidades, la conciencia de los modos propios de pensar, aprender y actuar.** También hay que desarrollar el pensamiento crítico, fomentar un hábito de cuestionamiento continuo que lleve a construir criterios propios y formados para adaptarse a los diferentes contextos del ejercicio de la profesión docente.
- **La relevancia y la autenticidad:** implica introducir al alumnado en contextos reales y en actividades con sentido, en tareas sobre situaciones reales que luego reflexionan y formalizan relacionando la práctica con la teoría y la teoría con la práctica. Esto permitirá desarrollar el compromiso con la transformación de esas realidades y mejorar los contextos escolares para que sean más educativos e inclusivos, llevando a una sociedad más justa y equitativa.
- **Autonomía y responsabilidad:** Desarrollar autonomía y responsabilidad requiere una propuesta transversal que pueda incitar la autonomía y que considere al alumnado protagonista en su aprendizaje. El principio de actividad trae consigo disponer al alumnado en el foco de su propio aprendizaje y así potenciar la predisposición para aprender. Las nuevas corrientes pedagógicas deben fomentar el aprendizaje autónomo preparando así para asumir nuevos retos para la construcción del conocimiento, promoviendo actitudes y valores sociales esenciales (Jurado, 2009). Esto implica la **participación del alumnado** en su proceso de aprendizaje fomentando, entre otras cosas, el diálogo con el alumnado y reduciendo las clases magistrales unidireccionales. El alumnado debe participar en la co-determinación de los procesos, contenidos y experiencias de aprendizaje, facilitando la creación de comunidades de aprendizaje de alumnado y profesorado.

- **Cooperación:** La autonomía ha de ir de la mano de la cooperación. Se deben también promover aprendizajes de índole cooperativos, ya que éstos, además de facilitar el desarrollo del conocimiento mediante el contraste de ideas y conocimientos, favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, respeto mutuo, y pautas de convivencia, potenciando la empatía y la autoestima. Además, es importante que esta cooperación se dé sobre situaciones reales que no puedan resolverse de forma individual y que realmente necesiten de una construcción conjunta, lo que necesita el acompañamiento y la tutoría cercana del profesorado. La interdependencia es esencial para la profesión docente.
- **Construir un clima de confianza y reforzar la autoestima:** Estos nuevos principios deben abordar la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje (Moreno et al., 2018), utilizando un diálogo afectivo y destacando los logros y cualidades con mensajes positivos con el fin de conseguir aumentar la confianza y autoestima, preparando así para asumir nuevos retos. Del mismo modo, este clima de confianza permitirá al docente detectar las lagunas, incongruencias, errores y carencias, y permitirá al alumnado equivocarse sin miedo a la sanción, entendiendo el error como una fuente de aprendizaje desde el que puede trabajar de forma constructiva para seguir aprendiendo con la ayuda del profesorado, que le animará a superarse constantemente. Esto creará un clima de confianza en el aula que transmitirá al alumnado las altas expectativas que comparte el profesorado con respecto a su aprendizaje, porque sólo el educador que le hace ver sus fortalezas y sus debilidades es quien se preocupa de verdad por cada educando. Saber reflexionar sobre el error y querer mejorar es clave en este proceso.
- **La inclusión:** Debemos promover principios psicológicos y pedagógicos que atiendan a cualidades y capacidades personales para potenciar el aprendizaje autónomo, la capacidad crítica y una búsqueda continua de nuevos retos. Proponer tareas abiertas que permitan tomar diferentes caminos, además de promover la autonomía al llevar al alumnado a tomar decisiones, permite que cada uno pueda satisfacer sus propias necesidades, intereses o aptitudes. A la vez, el trabajo colectivo debe ir desarrollando el sentido de interdependencia.
- **La comunicación:** Debemos primar la comunicación multimodal en su término más amplio de transmisión oral, escrita, kinestésica, no verbal, musical, audiovisual, etc. Debemos enfatizar el desarrollo de las habilidades de comunicación sobre todo en el contexto del aula de Educación Infantil.
- **La implementación de la competencia digital:** El mundo actual destaca por una época de uso y desarrollo de las nuevas tecnologías afectando a la propia educación al hacer uso de ellas desarrollando nuevas competencias digitales, fomentando el autoaprendizaje y la propia motivación por aprender (Freitas, 2023).

La educación combina la vivencia personal, la creatividad y la actividad y lo teórico, destacando el interés sobre procesos creativos y motivacionales que desarrollan conceptos y dinámicas propias de trabajo. Nuestra intención es evitar el efecto péndulo, en busca de un equilibrio entre muchos principios que enmarcan los múltiples tipos de estrategias metodológicas propuestas en este documento.

4.2.2. Metodologías para el desarrollo de competencias profesionales

Siguiendo los principios anteriores, y partiendo de la necesidad de pluralidad metodológica, podemos esbozar algunas ideas más concretas de tipos de enseñanza que podríamos desarrollar en el contexto universitario en un gradiente de menor a mayor complejidad donde algunas de estas metodologías, más o menos habituales de la enseñanza convencional, pueden complementar los procesos más complejos que necesariamente requiere el desarrollo de las competencias profesionales mencionadas:

- **Emplear estrategias activas e interactivas, pero sobre todo variadas** en la transmisión. En su término más amplio, la transmisión oral, escrita, kinestésica o multimodal sigue siendo una vía óptima para la adquisición de contenidos por parte de nuestro alumnado. *La clase magistral* o explicación docente siguen siendo un importante recurso didáctico, si se utiliza adecuadamente para transmitir el conocimiento más novedoso, presentar síntesis del estado de la cuestión o plantear polémicas o controversias. La clase magistral ha de combinarse con la multidireccionalidad en nuestras aulas y con el trabajo del alumnado. *Las asambleas*, como estrategia de transmisión multidireccional, se convierten en plataformas privilegiadas de intercambio y comunicación, permitiendo el contraste de análisis y percepciones. *Las proyecciones audiovisuales* también se constituyen como instrumentos importantes de transmisión de información y conocimiento por la abundancia y calidad de muchas de ellas, su potencia motivadora y su valor como ejemplificadoras de conceptos en situaciones cotidianas. *La reflexión sobre las lecturas* es también imprescindible para que el alumnado adquiera herramientas con las que reflexionar sobre las actividades desarrolladas, con las que comprender las situaciones profesionales a las que se enfrenta, tomar decisiones sobre ellas y evaluar esas decisiones para mejorar y seguir aprendiendo. *El estilo interrogativo*, útil en cualquiera de las estrategias transmisivas enumeradas arriba, es especialmente relevante para el profesorado universitario que adopta un rol de verdadero mediador del aprendizaje activo de su alumnado, cuando usamos preguntas dirigidas al proceso de pensamiento, al pensamiento divergente, dirigidas a especificaciones, etc. En definitiva, la variación de estrategias de transmisión es clave para fomentar estas conexiones reflexivas entre la teoría y la práctica.

- **Recurrir a las historias y los relatos.** El papel de la narrativa en la enseñanza conlleva no solo la escucha activa, sino también un conocimiento profundo del lenguaje y de las emociones a la vez que explora las dimensiones de la comunicación verbal, no verbal y multimodal. Los relatos y las historias proporcionan oportunidades para el desarrollo de la competencia comunicativa. Se debe fomentar escuchar y participar en la narración de historias, de esta forma el alumnado desarrolla el lenguaje receptivo y expresivo. Se estimula la imaginación y la creatividad al explorar nuevas ideas, personajes y situaciones. Estas estrategias fomentan también la empatía y la educación emocional, a la vez que permiten transmitir valores educativos. Traer al aula los relatos e historias de experiencias de docentes de Educación Infantil, de familias o del alumnado puede ser muy útil para el aprendizaje de nuestro alumnado, sobre todo si le permite escuchar las voces más olvidadas dentro de las instituciones escolares y reflexionar sobre los conflictos y dilemas que se afrontan en los mismos (Calderón-Almendros y Rascón-Gómez, 2022). Además, el alumnado puede encontrar una gran herramienta en la narración de historias y la construcción de relatos para comprender su conocimiento práctico, que es el primer paso para poder reconstruirlo, a través de narraciones autobiográficas. Conecta sus experiencias previas con los aspectos trabajados en nuestras materias que contrastan con las de otros compañeros y compañeras facilitando el aprendizaje significativo y relevante mediante este contraste. Elaborar relatos de aprendizaje les puede ayudar a desarrollar estrategias metacognitivas que les permitan desarrollar la competencia de seguir aprendiendo durante toda su carrera profesional.

- **Usar simulaciones y juegos de rol.** Las simulaciones y juegos de rol son estrategias donde el alumnado asume las características de un personaje al que interpretan en el aula, lo que produce un alto grado de

motivación y permite contextualizar el espacio infantil dentro del aula universitaria. Numerosos estudios en la educación superior (Franco-Mariscal et al., 2024; Mountford-Zimdars et al., 2017; Rao y Stupans, 2012) identifican los juegos de rol como aprendizaje experiencial basado en múltiples perspectivas dentro de un escenario. Se emplea dentro de un rango amplio de disciplinas para abarcar aprendizaje cognitivo, psicomotor y afectivo. Estas simulaciones han de ser concretas, deliberativas y capacitantes para un futuro docente. Estas estrategias fomentan la interacción social y ayudan a desarrollar las habilidades de comunicación, cooperación, empatía y resolución de conflictos. La dramatización de las narrativas creadas por el alumnado podrían ser un buen ejemplo de simulación y la representación de diferentes personajes en torno a un problema un buen ejemplo de juego de rol. Ambas promueven la imaginación y la creatividad, fomentando el pensamiento creativo. Favorecen del mismo modo el aprendizaje a través de experiencias, lo que facilita aprendizajes significativos. Ayudan también a la resolución de problemas y toma de decisiones. Permiten poner en marcha factores clave para el desarrollo del aprendizaje como la actividad del alumnado, la vivencia, la cooperación o el cambio de roles.

- **Incluir el aprendizaje basado en problemas, proyectos o situaciones.** Abordar problemas del contexto profesional docente proporciona al alumnado contextos significativos y relevantes para aprender. De este modo, el aprendizaje se relaciona con situaciones cotidianas que se viven en los contextos de Educación Infantil que les ayudan a comprender la relevancia, utilidad e importancia de lo que están aprendiendo. También permiten entender la complejidad de las situaciones reales y la naturaleza a veces contradictoria de muchos procesos que vivimos como docentes a causa de la distancia entre la teoría y la práctica. Por otra parte, el hecho de enfrentarse a problemas reales les permite desarrollar habilidades prácticas como la resolución de problemas, la toma de decisiones y habilidades sociales, todas ellas vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico y metacognitivo, fundamentales para el desarrollo de competencias profesionales docentes. A través de problemas del contexto profesional, el alumnado, en cooperación real, descubre, construye teoría, y la experimenta, aplicando lo que aprende a contextos reales, lo que posibilita la transferencia de aprendizajes y los prepara para integrarse en la profesión docente. Estas estrategias metodológicas se configuran como tareas abiertas, en las que a veces ni siquiera está claro cuál es el problema, que se debe definir y que tiene varias vías de solución, permitiendo que el alumnado explore temas de interés que despiertan su curiosidad, motivación y deseo de aprender. Aprenden a identificar, analizar y resolver problemas, formular preguntas, investigar en el corpus científico disciplinar, emitir hipótesis, proponer soluciones, etc. Desarrollando su pensamiento crítico cuando reflexionan sobre los problemas, proyectos y situaciones y las decisiones que han tomado, en contraste con los conocimientos más actualizados de las disciplinas. Estas estrategias contextualizan el aprendizaje en situaciones de la práctica profesional, promueven el trabajo en equipo y la cooperación favoreciendo habilidades sociales.

- **Propiciar el aprendizaje autodirigido y entre pares.** Estrategias como la tutoría individual o grupal, los grupos de ayuda mutua, la autoevaluación, seminarios y talleres dirigidos por el alumnado permiten promover la enseñanza personalizada, la atención singular a cada estudiante para que las tareas, trabajos y proyectos se relacionen con sus necesidades e intereses, ritmos y expectativas.

A continuación, destacamos dos estrategias que por sus posibilidades de integración de todas las estrategias anteriores y por su conexión con la realidad de las escuelas, consideramos especialmente relevantes para el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado de Infantil:

- **Incentivar la investigación-acción en sus diferentes formas:** Supone una estrategia de formación y desarrollo profesional docente de larga trayectoria que entiende a cada docente como investigador sistemático y creador de conocimiento sobre su propia práctica. Por tanto, en el Grado se pueden crear diferentes contextos de prácticas, es decir en relación con contextos y dilemas reales, a partir

de los cuales nuestro alumnado pueda construir el conocimiento que necesita para desarrollarse como docentes. Esto se alinearía con los principios psicopedagógicos mencionados, ya que, en conexión con el contexto escolar e iniciar un proceso deliberativo de búsqueda, reflexión y acción para la transformación educativa es uno de los ejes fundamentales del aprendizaje docente. Esto supone crear hábitos en el futuro profesorado en formación para que desarrollen en equipo y de forma cooperativa ciclos de mejora continua, construyéndose como profesionales reflexivos e investigadores, que son capaces de construir conocimiento a partir de su práctica, aplicarlo, investigar de nuevo para evaluar su desarrollo y, a partir de ello seguir construyendo conocimiento en un bucle de desarrollo profesional infinito (Cochran-Smith y Little, 2009; Elliot, 2010; Kemmis y McTaggart, 2005). Estos ciclos no sería posibles realizarlos si no se establecen relaciones, puentes y procesos de colaboración con las escuelas infantiles del entorno, por tanto, un proceso clave también para estimular el necesario *Tercer Espacio Educativo* (Zeichner, 2010).

- **Fomentar el aprendizaje servicio (APS) en alianza con centros y aulas de EI.** Conectando con la idea de relación con la escuela, los ciclos de mejora encuentran un contexto idóneo de desarrollo a través del APS, ya que ambas metodologías permiten superar la limitada relación entre teoría y práctica que se puede alcanzar en asignaturas distintas al Practicum (Bates et al., 2009; Puig Rovira, 2009). Sin duda, el contacto directo con el medio, el trabajo cooperativo entre iguales, la implicación con contextos de Educación Infantil reales, etc. son elementos que favorecen el desarrollo de competencias como la autonomía, la cooperación, el análisis crítico e informado de la realidad. El APS supone también, la realización de proyectos que abordan necesidades reales de la comunidad combinando el aprendizaje reflexivo y el servicio a la comunidad (Batle, 2011, 2013; Furco y Billig, 2002; Mayorga et al., 2021; Pascual y Madrid, 2023). Estas actividades al beneficiar a otras personas permiten a nuestro alumnado desarrollar la empatía y conciencia social, aprendiendo a contribuir a la sociedad. APS fomenta la participación cívica comprometiéndolos como ciudadanía responsable, desarrolla habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo, resolución de problemas, promueve la reflexión, etc. en un contexto significativo para el aprendizaje. Esto permite al alumnado repensar la enseñanza como una actividad ética, ideológica y política, además de compleja; le ayuda a tomar conciencia de que es una profesión de servicio que nos compromete con las necesidades, inquietudes, deseos y circunstancias académicas, familiares, personales y sociales de los demás; y contribuye a mejorar su imagen de la profesión docente. El alumnado conecta con su futuro contexto laboral, interioriza el conocimiento pedagógico, desarrolla una percepción más realista de la profesión, desarrolla confianza en el ejercicio de la profesión, dialoga con docentes en ejercicio (García y Cotrina, 2015). Por otra parte, es una metodología que puede tener un importante poder transformador en las instituciones educativas que la desarrollan, que se convierten en comunidades que se orientan a la investigación de aspectos relevantes socialmente (Furco, 2001). Así, se mejora la calidad educativa y se generan redes de colaboración y sinergia entre la Universidad y las escuelas (Hernández, 2009). Se consolida este espacio mixto o tercer espacio mencionado anteriormente entre la Universidad y las escuelas.

Para terminar, debemos señalar que la mayoría de estas tareas metodológicas y, especialmente las dos últimas, son de carácter interdisciplinar en su naturaleza pues, al abordar problemas y situaciones de la práctica profesional real requieren un abordaje globalizado con participación de diferentes disciplinas. Por ello, consideramos imprescindible su abordaje a través de **tareas interdisciplinares compartidas por varias asignaturas**, de

las que ya hay varios ejemplos en desarrollo en nuestra facultad. Sería importante crear espacios curriculares por semestres o cursos en que el alumnado pudiera desarrollar estas tareas, diseñadas y evaluadas por profesorado de distintas asignaturas. En este sentido, los **Proyectos Interdisciplinarios de Bloque**, propuestas en el último borrador de órdenes ECI, nos parecen una aportación relevante. Estos proyectos deberían estructurarse en torno a problemas profesionales docentes para garantizar el enfoque competencial y aplicado de las materias cursadas. En todo caso, y mientras se desarrollan estas estructuras, se debe fomentar el desarrollo de situaciones o proyectos de aprendizaje comunes, aunque sea de dos o tres asignaturas que supongan la elaboración de una sola tarea por parte del alumnado para varias asignaturas.



4.3. Cómo evaluar competencias

La evaluación es uno de los procesos más sistemáticos y complejos del ámbito educativo, a través del cual se emiten juicios de valor acerca de la calidad o el mérito de algo a partir de cierta información (cuantitativa y cualitativa) recopilada directa o indirectamente y comparándola con unos criterios establecidos (Verdejo y Medina, 2009). En este apartado, se presentan las características básicas que pensamos debe tener la evaluación de competencias profesionales docentes en el Grado de Educación Infantil y se proponen una serie de estrategias básicas.

4.3.1. Características de la evaluación

La *evaluación formativa* y la *evaluación sumativa*, presentados por Michael Scriven en su artículo *The Methodology of Evaluation* (1967), son dos procesos distintos y complementarios que han sido adoptados y adaptados en el campo de educación para la evaluación del alumnado en el aula. En el caso de la evaluación formativa, se utiliza durante todo el proceso que dura la enseñanza de una materia y afecta tanto a los resultados de aprendizaje del alumnado como al proceso por el que han aprendido y el contexto en el que aprenden. Con ella, se da seguimiento al aprendizaje del alumnado y se revisa su progreso para, posteriormente, realizar cambios o ajustes en la enseñanza (contenidos, materiales, recursos, etc.). Por lo general, esta evaluación responde a las preguntas: ¿cuál es el progreso del alumnado?; ¿qué técnicas de enseñanza ayudan a un mejor aprendizaje?; ¿se desarrolló la propuesta didáctica según lo planificado? Sin lugar a duda, los resultados no deben usarse únicamente para asignar notas. La evaluación formativa provee una retroalimentación continua a profesorado y al alumnado sobre sus logros y errores, de manera que pueden estar al tanto de los progresos y se orientan para conocer que si han logrado los aprendizajes esperados. Para ello, el profesorado puede utilizar pruebas cortas, observaciones, entrevistas, preguntas, tareas, e incluso son recurrentes las evaluaciones entre pares o la autoevaluación del estudiante, entre otras técnicas. La participación del alumnado en la evaluación formativa es esencial ya que fomenta la reflexión, la toma de decisiones acerca de su desarrollo y aprendizaje, entiende y determina lo que representa un trabajo de calidad, se califican sus proyectos y los de sus compañeros, y compañeras se propician preguntas que implican un análisis más exhaustivo, se crean tareas, instrumentos y proyectos que consolidan sus aprendizajes, y posibilita la comunicación de sus logros a otras personas (Chapuis y Stiggings, 2002).

En cambio, la evaluación sumativa o final sirve de base para certificar el dominio de una materia, asignar calificaciones o determinar promociones. Se utiliza también para determinar cuál ha sido el progreso alcanzado o qué aprendizajes se lograron, bien sea por cada estudiante o por un grupo. Esta evaluación trata de responder las preguntas: ¿en qué medida se han logrado los objetivos o competencias de la asignatura, materia o el Grado?; ¿qué estudiantes han dominado los objetivos de tal forma que puedan pasar al próximo curso o tema?; ¿qué nota recibirá cada estudiante? (Linn y Gronlund, 1995). Tanto la evaluación sumativa como la formativa son parte de un mismo proceso de evaluación en el que el uso y la interpretación adecuada de la información recopilada son esenciales para emitir un juicio y llegar a una conclusión. El proceso de evaluación incluye una calificación o nota, implica y requiere de juicios valorativos y apreciaciones que sirvan de base para tomar decisiones y establecer cambios para lograr los aprendizajes esperados y, para ello, la información recopilada con técnicas e instrumentos debe ser apropiada, válida, confiable y pertinente (Verdejo y Medina, 2009). En definitiva, también sirve a cada docente medir su propia enseñanza en base a unos estándares de calidad establecidos.

A diferencia del término calificación, la evaluación significa valorar, dar valor a algo, enjuiciar, justipreciar, apreciar o evaluar. La evaluación educativa no solo se centra en los resultados obtenidos de varias pruebas sino en el proceso de enseñanza, es decir, en cómo se lleva a cabo o se desarrolla el aprendizaje en cada estudiante (Scriven, 1967). Cada docente ha de diseñar instrumentos variados para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje con procedimientos uniformes junto a otros adaptados a la diversidad. Esta pluralidad metodológica en la evaluación es lo que hace que la información que proporciona sea valiosa para seguir aprendiendo. La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación puede servir para muchas finalidades. Lo importante es utilizarla como aprendizaje, como un modo de comprender para mejorar las prácticas que aborda (Santos Guerra, 2014). Se trata de desarrollar una evaluación educativa que proporcione tanto al profesorado como al alumnado información fiable y suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que favorezcan el aprendizaje significativo, relevante y educativo de los estudiantes. Pretende informar los juicios profesionales del profesorado y las decisiones del alumnado sobre sus procesos de aprendizaje.

Para que el proceso de evaluación sea beneficioso, útil y efectivo debe cumplir con los siguientes criterios:

- **Centrarse en el alumnado** y en lo que sucede en el aula. Debe proporcionar al alumnado información para conocer mejor sus propias competencias, las peculiaridades del contexto en el que las desarrolla, la calidad de los procesos de aprendizaje en que está inmerso, el valor de sus resultados de aprendizaje, así como sus fortalezas y debilidades y los obstáculos y facilidades del contexto en el que está aprendiendo y sus posibilidades de mejora. Los procedimientos y estrategias de evaluación deben ayudar a las personas a conocerse mejor y autorregularse.
- Incorporar múltiples y variadas técnicas siendo una evaluación **flexible y plural** tanto en su naturaleza (evaluación interna, externa, autoevaluación) como en la pluralidad metodológica.
- Incluir la **participación del alumnado**. Esto implica el fomento de la **autoevaluación y la evaluación por pares**, que es la mejor manera de que el alumnado interiorice los criterios de evaluación establecidos. La evaluación por pares, además, es una estrategia privilegiada para desarrollar competencias de cooperación además de aprovechar la congruencia cognitiva entre el alumnado (Black et al., 2004). La autoevaluación, por su parte, promueve la competencia de aprender a aprender pues permite al alumnado reflexionar sobre su aprendizaje, valorar los obstáculos que encuentra, pero también las competencias desarrolladas, favoreciendo su autoestima (Broadfoot, 2007).
- Prestar interés tanto al **proceso** como al producto del aprendizaje, estando integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estar en armonía con los resultados esperados del curso o asignatura. La **transparencia** es un pilar básico de una evaluación formativa, cada estudiante necesita conocer quién, cómo y qué se está evaluando para evitar injusticias y arbitrariedades.
- Ser **auténtica y relevante**, es decir, que se ocupa de competencias relevantes para el desarrollo profesional del alumnado en el contexto de práctica y es coherente con el currículum y con lo que las investigaciones señalan sobre el aprendizaje.
- Ser **integral**, abarcando todas las dimensiones de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores). Evaluar sólo conocimientos no garantiza que el alumnado esté preparado para desarrollarse en el contexto real de práctica profesional.
- Tomar como ejemplo las buenas prácticas pedagógicas.
- Proveer retroalimentación acerca del progreso, y definir las fortalezas y debilidades del alumnado, y plantear cómo mejorar para siguientes evaluaciones.

Los principios éticos son un aspecto relevante que deben respetar tanto profesorado como alumnado, que deben llegar a acuerdos sobre sus derechos y responsabilidades en la evaluación. Además, es imprescindible el permanente compromiso y voluntad de todo el sistema educativo para ofrecer oportunidades que propicien la reflexión, el desarrollo y la investigación acerca de los principios éticos y los factores que influyen en la evaluación del aprendizaje estudiantil.

Nos gustaría añadir que estos principios podrían ser aplicados también a la evaluación del profesorado y del Grado en general, desarrollando sistemas que estén en sintonía con los principios descritos y que permitan una evaluación formativa en este nivel, que nos permita obtener una información relevante y oportuna en el tiempo sobre nuestra labor docente. Respecto a la evaluación del Grado, cuestionamos hasta qué punto sus resultados repercuten en la calidad y nos parece que se debería guiar por los principios mencionados. Esto supondría desarrollar una evaluación más cualitativa, que identificase necesidades y ayudase a proponer soluciones, una evaluación más integral, relevante, transparente y plural.

4.3.2. Técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación

Para una efectiva recopilación de información (cuantitativa y cualitativa) sobre los aprendizajes del alumnado y la propia práctica docente, existen gran variedad de técnicas e instrumentos que Verdejo y Medina (2009) clasifican en cuatro grupos:

- Las técnicas de **observación**. Procedimientos para registrar y recopilar información acerca de conductas o productos observables realizados por el alumnado, como son el récord anecdótico, las listas de cotejo o las escalas de categorías. También pueden usar estrategias de observación cualitativa y sistemática de naturaleza ecológica, natural, holística y detallada.
- Las técnicas de **comunicación** personal. Recogen las manifestaciones directas del alumnado a través de entrevistas, diarios o cuadernos. El diario de aprendizaje, estimulado con preguntas metacognitivas, es una estrategia privilegiada para desarrollar la autoevaluación y la metacognición y fomenta una práctica docente reflexiva que es una de las finalidades del Grado.
- Las **pruebas**. Son una muestra representativa de preguntas, ejercicios o tareas relacionadas con lo que se quiere medir, y cuyas respuestas y resultados proporcionarán indicios sobre en qué medida se están desarrollando las competencias pretendidas.
- Las **tareas** de ejecución o proyectos. Son acciones, ejercicios o procedimientos en los que el alumnado debe poner en acción las competencias que ha desarrollado. El producto creado por ellos proporcionaría evidencias del desarrollo de estas competencias. Las creaciones abarcan proyectos, demostraciones, simulacros, organizadores gráficos, libretas, informes orales o portafolios. Es importante que estas tareas sean auténticas, es decir, que estén situadas en problemas y situaciones reales donde el alumnado tenga que utilizar el conocimiento de forma efectiva y creativa y, por lo tanto, sean tareas abiertas, que no tengan una única respuesta. El **portafolio**. Es un sistema de evaluación puesto que puede integrar todas las demás técnicas, instrumentos y estrategias diseñadas para el aprendizaje y la evaluación de competencias por parte del alumnado. El portafolio es una colección de trabajos del alumnado, seleccionados por él mismo para justificar su aprendizaje. Esta colección está organizada de forma que explicita el proceso de aprendizaje individual y grupal, presentando juicios de auto-valoración para valorar el desarrollo de competencias y estableciendo metas futuras (Cole et al., 2000; Pérez Gómez, 2016). Esto permite seguir su proceso de aprendizaje al profesorado interesado en el mismo, siendo un recurso de información permanente, facilitando el acompañamiento y la tutoría de dicho proceso.

Existe una demanda constante y permanente del alumnado por la necesidad de recibir una **retroalimentación** de cada una de las actividades, proyectos y técnicas de evaluación que realizan. Necesitan conocer sus aciertos y errores, y tener en cuenta los comentarios del profesorado para mejorar, no solo en las pruebas de evaluación sino en la realización de los ejercicios y actividades de clase. En cualquier caso, no es necesario retroalimentar cada tarea que el alumnado realiza, sino que podemos elegir aquellas relevantes para ofrecer esta retroalimentación o retroalimentar conjuntos de tareas en vez de comentar cada una. La retroalimentación siempre es más efectiva cuando se refiere a un proceso que a una tarea aislada. Tampoco tenemos que ser siempre el profesorado el que ofrezca esta retroalimentación, sino que podemos estimular la retroalimentación entre pares. Es importante empezar siempre destacando los aspectos positivos de la tarea realizada para después indicar sus debilidades y dar indicaciones concretas de mejora. Para estimular el aprendizaje, debemos cuidar el equilibrio entre el refuerzo necesario para seguir aprendiendo y señalar las debilidades que el alumnado puede afrontar, estimulando la mejora (Sadler, 1989).

4.3.3. El papel del profesorado universitario en cómo enseñar y cómo evaluar

Lo dicho anteriormente supone un cambio importante en la función del profesorado universitario. Tradicionalmente el profesorado universitario ha sido un profesional que trabajaba en solitario, aislado, y que se definía por nuestra capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados. Los principios y estrategias metodológicas y de evaluación propuestas suponen añadir con mayor intensidad a esta función de transmisión de conocimientos y evaluación de resultados otras funciones como la cooperación, el diagnóstico, el diseño curricular, la preparación de materiales, el diseño de actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje, la organización de contextos, la evaluación de procesos o la tutoría. El profesorado debe ser ejemplo de buenas prácticas intelectuales de indagación y actuación, demostrando cómo se construye y aplica el conocimiento en situaciones reales. En definitiva, debemos actuar como aprendices expertos/as que ejemplificamos mediante nuestra orientación al alumnado cómo utilizar y desarrollar el conocimiento académico disponible para comprender la complejidad de situaciones de nuestro mundo y desenvolvemos en ellas como profesionales. En este sentido, señalamos unas líneas de actuación docente:

- La coordinación y cooperación, sobre todo horizontal, para lograr la interdisciplinariedad que requieren estrategias metodológicas globalizadas, así como las propias de las didácticas específicas de cada disciplina.
- El **diseño y tutorización de actividades y tareas abiertas y reales** en un aula de Educación Infantil que promuevan la autonomía del alumnado universitario.
- La **promoción de la reflexión** sobre las actuaciones desarrolladas para su evaluación, en contextos de investigación sobre la propia práctica docente.
- El modelado metacognitivo. Cada docente universitario ha de andamiar el proceso de aprendizaje de su alumnado facilitando el modelaje de los procesos de aprendizaje profesional y de reflexión sobre la práctica docente. Mostrar al alumnado cómo construimos nuestro conocimiento, para qué y por qué les proponemos y seleccionamos unas actividades y no otras, cómo concretamos en nuestro diseño de instrucción los principios psicopedagógicos que defendemos, qué actitudes nos definen como educadores y qué valores defendemos en nuestra interacción con el grupo-clase, cómo y por qué nos coordinamos para desarrollar actividades con sentido, cómo se puede enseñar a partir de tareas abiertas y reales, cómo acompañar el aprendizaje de una forma singular y personalizada, cómo asesorar el trabajo cooperativo, etc.
- El desarrollo de la **pluralidad metodológica** para atender la diversidad del aula.
- La **creación de contextos de interacción teoría-práctica** donde se construyan explicaciones teóricas a partir de situaciones reales y de la teoría para aplicarla a la práctica, modelando y promoviendo conductas, actitudes y formas de pensar e investigar y observando las interacciones de nuestro alumnado con niños y niñas.
- El **fomento de la mirada hacia la infancia** de forma que nuestro alumnado tenga en cuenta la cultura de infancia a la hora de diseñar, desarrollar y evaluar propuestas educativas, fundamentando sus decisiones docentes en conceptos pedagógicos y psicológicos y valorando sus acciones y su impacto en el alumnado de modo que se adapten a la perspectiva y las necesidades de desarrollo de los niños y las niñas de 0 a 6 años.
- El **asesoramiento** de los proyectos autónomos de nuestro alumnado, proporcionando retroalimentación en tiempo y forma.

- **La relación con los centros de Educación Infantil** para aproximarse a las necesidades reales de sus aulas y poner nuestras disciplinas al servicio del trabajo sobre las mismas, y para proponer innovaciones desde los avances de estas. La capacitación y la valentía para transformar la escuela desde la escuela ha de estar presente en esta relación.

Somos conscientes de que todos estos cambios requieren una transformación de la cultura universitaria. La cultura tradicional del aprendizaje como transmisión y reproducción tiende a perpetuarse de generación en generación porque enseñamos como nos enseñaron. Del mismo modo que el alumnado tiene que reconstruir su conocimiento práctico, es necesario que lo haga el profesorado, para construir nuevas ideas, actitudes y hábitos sobre cómo enseñar y evaluar. Esto requiere estrategias que incluyan de forma continua la investigación y la acción, la práctica y la reflexión del propio profesorado, para mejorar nuestra práctica como la investigación-acción.

5. Contextos y condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje en el Grado de Educación Infantil

5.1. Las condiciones contextuales: espacios, tiempos, acceso y personalización de la enseñanza

Atendiendo a las acepciones de la palabra «condición» según la RAE, esta se entendería como estado, situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra. Los planteamientos y propuestas que se han ofrecido en este documento requieren, en mayor medida, reflexionar sobre las cualidades físicas, organizativas y de gestión necesarias para un aprendizaje y enseñanza de calidad para el desarrollo de las cualidades o competencias complejas que se requieren para atender los retos educativos actuales.

Los espacios, los tiempos, agrupamientos que favorezcan la personalización de la enseñanza y la cooperación, incluso las condiciones docentes del personal contratado son requisitos para tener en cuenta para desarrollar un proyecto educativo como el que este documento presenta.

Es necesario prestar atención al valor del personal universitario docente e investigador. Nunca se les ha exigido en las Facultades de Educación unos índices tan altos de calidad en investigación y docencia al profesorado universitario para desempeñar su puesto en la universidad pública española y sin embargo existe una proporción de precariedad también histórica. El arduo camino hasta la obtención de un puesto de Personal Docente e Investigador (PDI) muestra el valor de un equipo altamente cualificado, indispensable para la enseñanza específica de la formación del profesorado de Educación Infantil, etapa inicial y base de las capacidades propias y del desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de la ciudadanía. Igualmente, al PDI se le exige estar actualizado para proveer, en este Grado, herramientas de una educación en valores desde la educación temprana para una formación de enorme importancia que avale una enseñanza para la convivencia y el progreso social como el respeto, la igualdad, la solidaridad, el pensamiento crítico y principios éticos que garanticen así, la creación de sociedades más cívicas y democráticas. Esta revalorización del PDI conllevaría la mejora de las condiciones laborales, el fin de contratos temporales, de «sueldos miseria» e incluso una apuesta por un mayor presupuesto destinado a la formación e investigación del PDI contratado. De la misma manera, se debería reducir al PDI de la carga burocrática que va *in crescendo* para realizar cualquier trámite que conlleve incluso, la transferencia del conocimiento, objetivo primordial de la investigación.

Así, sería indispensable facilitar la creación de redes interdepartamentales para colaborar y fomentar una investigación-acción cooperativa, colaborativa y participativa entre ellos y proporcionar una formación integral, completa y en sintonía.

Se ha mostrado como imprescindible en el Grado de Educación Infantil, la inserción de los diferentes periodos de Prácticums para la formación del alumnado. Para que esto sea posible, el PDI encargado de la tutorización desempeña una carga superior a la asignada que no está reconocida, lo que implica una reconsideración en la asignación docente. También se presenta como necesaria la creación de fuertes conexiones en el consorcio de los centros que permita, incluso, proponer la puesta en marcha de proyectos conjuntos universidad-escuela, lo que beneficiaría la cercanía de un desempeño docente universitario ligado a la realidad de las aulas actuales de las escuelas infantiles y posibilitaría la dotación de estrategias de mayor funcionalidad y practicidad para nuestro estudiantado en formación.

Los espacios

Gracias al trabajo desarrollado en los últimos años, nuestra facultad presenta riqueza y diversidad de espacios. Todas las aulas están equipadas con tecnología moderna que facilita la enseñanza y el aprendizaje y con mesas con ruedas y/o plegables que permiten la flexibilidad en la organización espacial que una propuesta como la planteada en este documento necesita. Además, desde hace unos meses, está en marcha el Aula Viva, un espacio naturalizado y digitalizado pensado para promover la investigación en proyectos cooperativos con metodologías activas en relación con la infancia a través de experiencias reales. Cuenta con un equipamiento de cámaras que facilita el análisis visual de la acción por parte de los niños y las niñas de Educación Infantil y Primaria que visiten el centro. En sintonía con este proyecto inteligente, en el espacio exterior, se ha construido un ‘Espacio Educativo Exterior Eficiente’ conocido como «Ágora tecnológica» un enclave dedicado a la innovación docente con incorporaciones tecnológicas y de Inteligencia Artificial que permiten conocer las condiciones climáticas, los vientos, la acústica y el número de personas que lo ocupan. Asimismo, desde hace algunos cursos y gracias al empuje de un grupo de alumnado de Pedagogía que se constituyó como asociación “Jaulas Abiertas”, contamos con la Eco-Aula, que nos proporciona un espacio exterior para desarrollar todo tipo de actividades.

Esta renovación de espacios no siempre ha acompañado de la necesaria reflexión y formación del profesorado de la facultad respecto a las posibilidades de uso que permite, por lo que, sería necesario permitir espacios y tiempos para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas colaborativas e interdisciplinarias que permitieran aprovechar de manera intensiva la inversión de la facultad en los últimos tiempos.

Los tiempos

Atendiendo a la temporalidad, se requiere flexibilidad y diversidad en la organización. La configuración del horario del Grado en tiempos largos establecida hace ya varios cursos, facilita esta flexibilidad y diversidad, pero sería necesario facilitar la cooperación de los equipos docentes para configurar espacios interdisciplinarios y proporcionar diferentes estructuras temporales según las actividades a desarrollar. Esta flexibilidad temporal beneficiaría para conformar un proceso de comprensión y re-construcción del pensamiento práctico, de reflexión y acción crítica. El desarrollo de competencias profesionales requiere concienciar del desarrollo y de la red de influencias de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones incorporándolas al currículum formativo y estableciendo análisis. Además, el nuevo modelo de aprendizaje por competencias requiere incluso, una mayor flexibilidad temporal para concretar nuevas formas didácticas. Por tanto, sería necesario contar con un horario lectivo centrado en el diseño y discusión de los ejes fundamentales del currículum.

Personalización del aprendizaje y la enseñanza, grupos, ratios y acceso.

Un aspecto relacionado directamente con el tiempo es la ratio profesorado/alumnado. En este sentido habría que reconsiderar algunos aspectos:

En primer lugar, la relación entre la carga docente y la experimentalidad que afecta a las tasas de acceso y a las organizaciones internas de las enseñanzas, a la atención personalizada y a la dedicación docente de horas y créditos. Para poder atender personalmente y abarcar al estímulo de diferentes talentos y habilidades, actitudes y saberes, habría que asistir a la organización del aula desde un proceso de evaluación personalizada. Esta mayor atención requiere mayor tiempo y dedicación. Las diferencias de contabilización del crédito según el índice de experimentalidad pone a nuestra facultad en inferioridad de condiciones con respecto a otras provincias andaluzas. El Grado de Educación Infantil en Sevilla, Córdoba, Granada y Jaén requiere mayor número de horas de presencialidad para la formación del alumnado que en las provincias de Huelva, Málaga y Almería. En estas últimas reciben menos horas de formación presencial porque la equivalencia del crédito disminuye a 7,5 horas con

respecto a 10 horas en las provincias previamente mencionadas. Esta presencialidad se asimila a las horas de dedicación docente con el grupo clase. Esta disparidad convierte la obtención de un mismo título «equivalente» pero disfrazado, es decir mientras que en cuatro universidades andaluzas existe una presencialidad de 2400 horas, en tres de la misma comunidad solo asisten 1800 horas, las mismas que existían en las Diplomaturas anteriores a proceso de Bolonia. Esto perjudica a la formación que, unido a índices de experimentalidad para definir los agrupamientos de los estudiantes que penalizan a áreas de las Ciencias de la Educación, dificulta también la personalización de las enseñanzas en la formación del profesorado. Por tanto, urge revisar y aunar la equivalencia de horas y créditos no solo a nivel andaluz sino ampliándolo al marco común europeo.

En segundo lugar y en relación con las tasas de acceso un aspecto clave a debatir es el número de estudiantes que acceden a los títulos de Docente, y en nuestro caso al Grado de Educación Infantil. Como se ha ido describiendo a lo largo de este informe, ser docente requiere una serie de disposiciones al aprendizaje y al desarrollo de las competencias requeridas, además de otros factores. El sistema de acceso basado en la calificación no garantiza que existan estas disposiciones en nuestro alumnado. Siendo la calificación un indicador importante, pensamos que es necesario abrir un debate sobre el sistema de acceso a la facultad de forma que se establezcan mecanismos para poder valorar estas disposiciones para el desarrollo de competencias docentes. Al mismo tiempo sería necesario estimular como se hace en otras carreras, el acceso equitativo de género, pues, como hemos visto, el alumnado del Grado de Infantil es mayoritariamente femenino.

En tercer lugar, garantizar un Proyecto formativo como el que se ha ido fundamentando en apartados anteriores requiere disminuir la ratio docente/estudiante, no solo para garantizar unos procesos y contextos adecuados para el desarrollo de competencias sino también la empleabilidad. Para ello es fundamental no disminuir la plantilla del profesorado. En este sentido, nos parece apropiado recuperar la propuesta que hizo la CIDUA (2005), ante la implantación del EEES, que establecía el grupo básico de docencia entre los veinte y los cuarenta estudiantes tutorizados/as por cada docente.

Asimismo, para desarrollar los principios pedagógicos acordados y personalizar la enseñanza, como proponía esta Comisión Andaluza, sería adecuada la creación de diferentes tipos de agrupamiento además del grupo básico de docencia ya descrito: 1) gran grupo para las clases magistrales para un 10% de la carga docente (uniendo los grupos básicos de docencia) y 2) grupos de trabajo, de entre cuatro y seis estudiantes, para la tutoría de trabajos de reflexión y acción crítica, diseño de materiales, o creación de diferentes partes de un proyecto colaborativo. En este sentido, estaría bien recuperar y ampliar las horas que teníamos reconocidas en la carga docente al inicio de la implementación del Grado para la tutoría de pequeño grupo que desaparecieron con los recortes provocados por la crisis económica a partir de 2012.

En sintonía con los tipos de estrategias metodológicas propuestas, los agrupamientos reducidos benefician el desarrollo de las metodologías propuestas. Como ya se dijo, las tutorías individuales o grupales o la creación de los grupos de ayuda mutua, la autoevaluación, seminarios y talleres dirigidos por el alumnado permiten promover la enseñanza personalizada y la atención singular a cada estudiante para que las tareas, trabajos y proyectos se relacionen con sus necesidades e intereses, ritmos y expectativas.

La correcta atención a todas las subdivisiones y agrupamientos implicaría también un equilibrio de una carga docente apropiada que, junto a la bajada de la ratio. Esto debería ser posible una vez que se eliminen los índices de experimentalidad y se reconozcan diez horas por crédito a todas las áreas, se disminuya un grupo de docencia y se mantenga la plantilla, así como con la ampliación temporal y de profundidad del Grado, como veremos en el último apartado.

5.2. Coordinación y profundidad: la necesaria cualificación del futuro docente

Igualmente, establecer un proyecto común y ser abordado como contenidos inter- y trans-disciplinares orientados a la resolución de problemas, casos o situaciones, necesita de tiempo de análisis y coordinación en el trabajo del profesorado universitario y así hacer un nuevo proyecto común acorde a los desafíos actuales. En este sentido, se podría establecer la propuesta de un Proyecto Interdisciplinar de Bloque (PIB) en el que el alumnado tenga que hacer un trabajo interdisciplinar en cada semestre que involucre de forma integrada a todas las materias del plan de estudio que se estén cursando en ese espacio temporal. Por un lado, esto demandaría incluir tiempos de reuniones interdepartamentales.

Para asumir la complejidad de los procesos de aprendizaje y desaprendizaje que el alumnado de docente requiere ampliar el plan de estudio a los 300 créditos establecidos en otras carreras profesionales de relevancia social equivalente.

Si consideramos la sanidad y la educación como los pilares sociales fundamentales, debería, por tanto, establecerse un plan de convergencia y adecuación en la línea a los desarrollados por otros países del EEES y del contexto internacional un programa de especialización centrado en la investigación y mejora de la práctica docente en contacto y colaboración con la comunidad educativa, generando mayores sinergias, complicidades y responsabilidades entre los tutores profesionales y académicos. Para ello, el profesorado de escuela han de tener también tiempos, espacios y cualificación para el mejor desarrollo de su tutorización con el alumnado. El alumnado construiría una identidad docente más sólida, ya que este tiempo extra podría contribuir a recapitular la formación recibida con herramientas como el portafolio, informes de investigación sobre la mejora de la práctica, discutidos y presentados públicamente y en definitiva, a reconstruir los hábitos adquiridos en su amplio proceso de socialización,

5.3. Las condiciones laborales del profesorado

Reconocer la labor docente y eliminar la precariedad

La carga docente que causa el bajo índice de experimentalidad con altos números de alumnado a cargo en grupos cada vez más grandes, hace difícil encontrar el tiempo necesario para el desarrollo de la propuesta presentada en los apartados anteriores. Por tanto, es necesario el aumento de la carga docente mediante la eliminación de su relación con el índice de experimentalidad, recuperando las 12 horas por crédito anunciadas con la implantación del EEES. Este aumento es especialmente necesario en materias como el Trabajo de Fin de Grado y las prácticas externas curriculares, como se argumentará más adelante.

Tampoco estimula la dedicación y el compromiso con la docencia, la escasa valoración que tiene en la promoción docente, acumulando méritos docentes casi únicamente por antigüedad, dando apenas importancia a la formación para la docencia o la participación en proyectos de innovación. Los nuevos criterios de acreditación del profesorado universitario al calor de la LOSU 2/2023, de 22 de marzo parece que mejoran algo esta situación, pero la valoración de la docencia sigue siendo aún insuficiente para estimular un compromiso importante con esta. El desarrollo de herramientas como el autoinforme docente parece el camino adecuado para valorar adecuadamente una actividad compleja como la docencia, pero requiere de una apuesta decidida en recursos para las comisiones que deberían valorarlo.

El desarrollo de las condiciones de enseñanza y aprendizaje descritas en los apartados anteriores requiere de una visión a largo plazo. Difícilmente el profesorado se podrá comprometer con el desarrollo de esta propuesta si carece de contratos estables. Sólo el 42,69% del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación es

funcionario y este porcentaje va bajando a lo largo de los años, aumentando la precariedad laboral del profesorado. Nuestra facultad cuenta con un número importante de profesorado asociado, que trae a las aulas su contacto directo con la práctica real de las escuelas, pero que recibe una remuneración ínfima. A ello hay que sumar el Profesorado Sustituto Interino que, además, sufre de inestabilidad laboral, no pudiendo prever en muchos casos la duración de sus contratos o sufriendo cambios en la docencia asignada e incluso de área de conocimiento a mitad de curso. Además, este profesorado no tiene acceso a las reducciones docentes y a otras condiciones que sí disfruta el personal de plantilla, soportan el peso de la carga docente de la facultad, pero cuentan con menos tiempo aún para implicarse en propuestas como la presentada. Se requiere una apuesta decidida por la estabilización del profesorado aumentando su número para que las sustituciones se puedan hacer con profesorado estable y que el cuerpo docente tenga acceso pleno a las mismas condiciones de trabajo.

Condiciones y tiempos para la coordinación docente

En los apartados anteriores se señalaba la necesidad de la interdisciplinaria en la selección de los contenidos a trabajar con el alumnado o la relevancia de estructuras como los Proyectos Interdisciplinares de Bloque que permitan el trabajo coordinado en torno a problemas o situaciones profesionales de todas las asignaturas de un semestre. Esto requiere generar espacios de discusión y un diseño curricular compartido que necesitan de horario lectivo, considerado en la carga docente y dedicado exclusivamente a estas tareas. Si los tiempos de coordinación se consideran dentro de nuestra carga docente se posibilitaría la necesaria obligatoriedad de estos tiempos puesto que en las condiciones actuales tenemos dificultades para coordinarnos aún en las cuestiones más básicas.

La necesidad de la formación del profesorado universitario

La formación del profesorado universitario es un elemento clave para los procesos de mejora y calidad de la enseñanza, por eso no es posible asumir la innovación en la universidad sin apostar por una formación capaz de facilitar la capacitación de las personas (Porto y Mosteiro, 2014). Este tema, es más serio de lo que puede parecer a simple vista, la formación permanente posee dos ejes primordiales, uno científico-cultural y otro psicopedagógico. A través del primero, se trata de asegurar aquel conocimiento a enseñar y, mediante el segundo eje, se aprende cómo actuar de forma eficaz en el aula (Marín, 2004). Sin embargo, la universidad es el único nivel educativo donde no hay establecido ningún requisito de formación docente para impartir clases y esto da lugar al acceso de compañeros y compañeras con lagunas en este desempeño. La LOSU 2/2023, de 22 de marzo ha establecido la formación docente obligatoria para el Profesorado Ayudante Doctor de nuevo acceso, pero se deben también establecer mecanismos para el profesorado que ya está trabajando.

La formación permanente del profesorado debe apoyarse en el análisis, la investigación, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesorado en ejercicio (Imbernón, 1989). Al igual que se ha señalado que ocurre con nuestro alumnado, el profesorado universitario necesita reconstruir su conocimiento práctico aprendido en sus largos años de experiencia como estudiante primero y, como docente después, para poder desarrollar las propuestas que se desarrollan en este documento. La investigación-acción cooperativa, colaborativa y participativa se revela como una de las estrategias más adecuadas para reflexionar sobre la propia práctica, diseñar propuestas de mejora, investigar de forma sistemática sobre ellas, evaluarlas y reformarlas en un ciclo de mejora continua (Cochran-Smith y Little, 2009; Elliot, 2010; Kemmis y McTaggart, 2005). Los equipos docentes deben poner en común sus prácticas, pero también sus preocupaciones, inquietudes y dilemas docentes, acordar focos de interés común en función del diagnóstico conjunto de las necesidades sociales y de su alumnado, diseñar cooperativamente propuestas de mejora para su docencia en torno a estas propuestas, observarse mutuamente, investigar sobre la práctica, evaluar estas mejoras, rediseñarlas. Para este fin, estrategias como la docencia

compartida, la co-docencia o la pareja pedagógica en estos contextos de investigación-acción cooperativa, colaborativa y participativa son, sin duda, muy valiosas (Cotrina et al., 2017).

Este proceso necesita tiempo, y es este factor el que no se contempla de forma tangible en el quehacer del profesorado. El horario del docente está dedicado a su actividad docente y a sus responsabilidades académicas, pero no se contempla que la dedicación a actividades formativas deba incluirse entre sus actuaciones renumeradas. La necesidad de formación docente que requiere la reforma de este documento debe reconocerse en la carga docente del profesorado implicado y en la organización del plan de estudios, y en la previsión de tiempos necesarios para la investigación de la práctica docente.

5.4. Las condiciones para el Prácticum y la necesidad de consolidar una red de centros

Mayor carga docente para el Prácticum

Como ya se ha señalado en otros apartados de este documento, nuestro alumnado no desarrollará las competencias profesionales que necesita por la adquisición de contenidos académicos. La formación del futuro profesorado de Infantil requiere, como se ha señalado, de complejos procesos de interacción entre la teoría y la práctica. Como dice el documento marco de nuestra facultad para el Prácticum, la práctica por sí misma, tampoco desarrollaría estas competencias profesionales, ya que la inmersión de nuestro alumnado en las escuelas sin procesos de reflexión e investigación-acción lleva a la socialización acrítica en las formas convencionales de enseñanza y aprendizaje, reproduciendo los vicios y mitos epistemológicos que provocan escuelas e instituciones.

El Prácticum es una asignatura esencial en la formación del futuro docente, pues ofrece al alumnado la posibilidad de una interacción reflexiva entre teoría y práctica acompañando tanto a la tutoría profesional como a la académica. Este período de prácticas en centros escolares es una experiencia única de aprendizaje que les permite estar en contacto con situaciones reales en las que esta interacción teoría-práctica permite desarrollar competencias pedagógicas. Como afirma Zabalza (2017), *el buen Prácticum permite al estudiantado tomar contacto con la realidad para la que se preparan como futuros/as profesionales*. Les proporciona una experiencia valiosa, permitiendo al alumnado enfrentarse a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar competencias pedagógicas, relacionales y de gestión en el propio colegio. El Prácticum brinda al alumnado una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir el conocimiento y las competencias profesionales que se necesitan para el ejercicio de la docencia (Latorre y Blanco, 2011). En consonancia, debería ser incorporado desde el primer curso académico.

Por todo ello, sería necesario incorporar la relación con la práctica escolar desde el primer año del Grado, pero siempre acompañado de un proceso de reflexión e investigación sobre la práctica, acompañada desde la tutoría académica y profesional y, por tanto, también necesita tiempos para el trabajo conjunto de ambas. Desde el inicio del Grado, se han introducido cambios en esta materia que han contribuido a su mejora, como la extensión del Prácticum a tres cursos, la configuración del alumnado como docente ayudante, estimulando sus capacidades de acción desde el primer momento, aunque sin menospreciar la observación y el diagnóstico de situaciones o el mantenimiento a lo largo del Grado de la misma tutoría académica y profesional. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer en cuanto al reconocimiento de la labor docente de esta tutoría.

El estudiantado pasa parte de su tiempo en colegios donde conocen *in situ* el trabajo profesional del docente y participan, en la medida en que se lo permiten, en las actividades que allí se desarrollan (Zabalza, 2016). Por lo tanto, es crucial que el Prácticum tenga una carga docente adecuada para la tutoría académica y un reconocimiento importante para la tutoría profesional, pues sentará las bases del futuro profesional en el alumnado.

El Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga tiene como norma que ningún docente con carga docente en el Prácticum podrá tutorizar a más de 8 estudiantes por cada año académico, con lo que se evita la masificación de alumnado en un solo docente. Sin embargo, el escaso reconocimiento, desde un punto de vista institucional, del trabajo de tutorización académica, imposibilita una mayor implicación en sus tareas. Exponemos el reconocimiento de las horas de trabajo que se le da a la tutoría académica en cada curso docente:

- Prácticum I: asignatura de 6 créditos. Curso 2º.
Reconoce 1 hora de trabajo del profesor/a por estudiante.
- Prácticum II: asignatura de 8 créditos. Curso 3º.
Reconoce 1,33 horas de trabajo del profesor/a por estudiante.
- Prácticum III: asignatura de 30 créditos. Curso 4º.
Reconoce 5 horas de trabajo del profesor por estudiante.

Partiendo de la idea que estas horas han de proporcionarse con la carga total del profesorado durante el curso académico y la complejidad que esta tarea requiere, esta distribución temporal es a todas luces insuficiente: dentro de las tareas básicas están el desarrollo de entre 4 y 8 seminarios según el prácticum, visitar los centros de cada estudiante, diseñar y evaluar con los tutores y tutoras profesionales, y además ha de revisar el portafolio del alumnado y acompañar su diario de aprendizaje, ofrecer retroalimentaciones personales, estimulantes y profundas, asistir a los talleres que se organizan con su alumnado. Se presupone que el Prácticum, al tener menor relación presencial docente universitario-estudiante, requiere de menor dedicación por parte del profesorado, pero la complejidad de dicha materia plantea muchas exigencias para el docente académico, exigencias que no se le reconocen ni retributivamente, ni a nivel curricular. La tutoría personalizada, flexible, continua y centrada en la investigación sobre la práctica del alumnado, diseñada en nuestro documento marco, no es posible desarrollar con el reconocimiento que se da a la tutoría académica hoy.

Estimamos que la tutoría académica requiere al menos cuatro veces más dedicación de la reconocida actualmente, por lo que reclamamos el reconocimiento justo de estos periodos de trabajo que repercuten en la formación profesional del alumnado:

- Prácticum I: reconocer 4 horas de trabajo del/la docente por estudiante.
- Prácticum II: reconocer 6 horas de trabajo del/la docente por estudiante.
- Prácticum III: reconocer 15 horas de trabajo del/la docente por estudiante.

De igual modo, consideramos que la tutoría profesional debería ser reconocida. En la actualidad y, a diferencia del profesorado de otras etapas educativas, las maestras y los maestros de Educación Infantil no reciben ninguna remuneración por el desempeño de la tutoría profesional a pesar de tener que dedicar atención y tiempo al acompañamiento de nuestro alumnado, así como a la coordinación con la tutoría académica. Esta tarea podría reconocerse descargando horas de clase a este profesorado, para atender adecuadamente a nuestro alumnado y coordinarse con la tutoría académica o establecer espacios de investigación y formación conjunta en la facultad, lo que reforzaría los lazos entre ambas tutorías.

La situación provoca que, en muchas ocasiones, ni desde la universidad ni desde los centros, la tutoría pueda desarrollar un trabajo serio, digno y coherente con la relevancia del Prácticum en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Es necesario un mayor reconocimiento de esta labor de tutoría para que así se exija un compromiso con las tareas de acompañamiento y el trabajo coordinado que implica. Esto permitiría, además, el desarrollo de propuestas que, desde el inicio del Grado, han sido insuficientemente desarrolladas como los

seminarios interdisciplinarios. El desarrollo de la tutoría requiere, por otra parte, una formación específica que, con la escasa consideración de la carga docente de la asignatura, también es imposible de desarrollar.

Consolidación de una red de centros

Para fomentar la colaboración señalada entre la tutoría académica y la profesional es necesario trabajar en la construcción de una red de centros de Educación Infantil colaboradores con la facultad de Ciencias de la Educación que destaquen por su compromiso con la formación de nuestro alumnado y, como consecuencia, por el cuidado en la acogida de este. Estos centros deben seleccionarse también por su complejidad sociopedagógica y por su capacidad para acometer cambios (Manso, 2019). Tal como se indica en nuestro documento marco:

Parece esencial seleccionar los contextos de prácticas y profesionales implicados en el desarrollo de contextos innovadores de enseñanza-aprendizaje, preocupados por el desarrollo de las competencias fundamentales de todos los estudiantes. En estos contextos de innovación educativa, de cultura innovadora, con sus fortalezas y debilidades, sus dificultades y satisfacciones, los/as futuros/as profesionales pueden aprender, mientras viven, interactúan e intervienen, la complejidad de la función educativa, sus posibilidades y sus limitaciones, las herramientas prácticas y teóricas más útiles para su desarrollo profesional (p. 14).

Tenemos ahora una nueva oportunidad de trabajar en la creación de una red de centros en este sentido. Es necesario seleccionar aquellos centros que muestren apertura y disposición para acoger y formar a nuestro alumnado y que destaquen por sus prácticas innovadoras y/o por su voluntad de transformación social a través de prácticas educativas e inclusivas que procuren oportunidades equitativas para toda nuestra infancia. Esto podría requerir el establecimiento de procesos de acreditación que garanticen estas cualidades en los centros educativos que entren a formar parte de la red.

Se trata de construir una comunidad educativa y formativa con maestros y maestras de escuela con formación y cualificación y que dispongan de tiempos, espacios y reconocimientos para el desarrollo de la labor de la tutoría profesional. Es necesaria la construcción de un marco político que permita la creación de este tercer espacio (Zeichner, 2010) donde tanto el profesorado universitario como los/las docentes en formación y los maestros y las maestras de la escuela participen en procesos de investigación-acción cooperativa, colaborativa y participativa compartidos que les permitieran formarse como profesionales que reflexionan y se comprometen con una escuela educativa e inclusiva. Este contexto sería el más propicio para el desarrollo de las competencias profesionales docentes descritas en apartados anteriores de este documento. Esta red de centros contribuiría en el marco del Prácticum y en el trabajo sobre situaciones, problemas o casos reales propuestos entre las estrategias metodológicas clave en este documento para todas las materias. Permitiría el necesario viaje constante de ida y vuelta de la teoría a la práctica y viceversa como contexto idóneo para la formación de docentes reflexivos y comprometidos. En este sentido, abogamos porque esta relación entre la facultad y las escuelas se extienda a todas las materias y se inicie desde el primer curso del Grado, viendo conveniente la extensión del Prácticum desde el inicio de la carrera. La asistencia frecuente del alumnado a las escuelas liberaría además tiempo en la facultad para la urgente necesidad mencionada de coordinación docente del profesorado.

5.5. Un plan de financiación coherente y necesario

Es evidente que las propuestas presentadas hasta ahora son imposibles de desarrollar a coste cero. Las universidades públicas y nuestra facultad están insuficientemente financiadas, como reconoce la LOSU 2/2023, de 22 de marzo que se compromete a dedicar el 1% del PIB al sistema universitario. Esperamos que este incremento de financiación se produzca y que tenga en cuenta el refuerzo de la docencia permitiendo desarrollar las medidas propuestas. Esperamos que las administraciones, a todos los niveles, tengan la valentía de reclamar y destinar el presupuesto necesario para el desarrollo que la formación de docentes necesita.

Creemos que este documento es una evidencia de que contamos con un equipo docente generoso y comprometido que, sin duda, continuará esforzándose para que los principios aquí consensuados se desarrollen. Afrontamos con ilusión esta tarea de transformar el Grado de Educación Infantil para responder a los retos señalados y formar al profesorado que tanto las escuelas como nuestra infancia necesitan. No obstante, el grado en que logremos conseguir esto no depende sólo de nosotros y de nosotras sino del compromiso político que consigan concitar estas propuestas de parte de nuestras administraciones de modo que se nos provea de las condiciones necesarias para desarrollar lo acordado. Por nosotros y nosotras no va a quedar. Esperamos que nuestra ilusión y compromiso encuentre las condiciones propicias para formar a los/las docentes de Educación Infantil que nuestra infancia se merece.



6. Referencias

- ALMAS, A.N., PAPP, L.J., WOODBURY, M. R., NELSON, C.A., ZEANAH, C.H., & FOX, N.A. (2020). The impact of caregiving disruptions of previously institutionalized children on multiple outcomes in late childhood. *Child Development, 91*, 96-109. <https://doi.org/10.1111/cdev.13169>
- ANYON, J. (1981). Social class y school knowledge. *Curriculum Inquiry, 11*(1), 1-42.
- APPLE, M. W. (2005). Doing things the “right” way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *Educational Review, 57*, 271-293. <https://doi.org/10.1080/00131910500149002>
- ARBER, R. E. (2005). Speaking of race and ethnic identities: Exploring multicultural curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 37*, 633-652. <https://doi.org/10.1080/00220270500038586>
- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey-Bass.
- ARNOT, M. (2008). *Educating the gendered citizen*. Routledge.
- ARREGUI, X., BILBATUA, M., & SAGASTA, M.P. (2004). Curricular Innovation in the Faculty of Humanities and Educational Science at Mondragón University: Design and implementation of professional profile of Infant Teachers. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (1), 109-129.
- ARUFE, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? [¿How should Physical Education work in Early Childhood Education be?]. *Retos, 37*, 588-596. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- BANGSBO, J., KRUSTUP, P., DUDA, J., HILLMAN, C., ANDERSEN, L. B., WEISS, M., ... ELBE, A. M. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal of Sports Medicine, 50*(19), 1177-1178. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-09632>
- BARBOSA, S. C., COLEDAM, D. H., STABELINI, A., ELIAS, R. G., & OLIVEIRA, A. R. (2016). School environment, sedentary behavior and physical activity in preschool children. *Revista Paulista de Pediatria, 34*(3), 301-308. <https://doi.org/10.1016/j.rpped.2016.01.001>
- BARRETT, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- BARTON, L. (2009). Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de Educación, 349*, 137-152.
- BATES, A. J., DRITS, D., ALLEN, C., & MCCANDLESS, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching, 9*(1), 5-23.
- BATLLE, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje y Servicio? *Crítica, 972*, 49-54.
- BATLLE, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El Contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Editorial PPC.
- BAUMAN, Z., & LEONCINI TH. (2018). *La generación líquida: Transformaciones en la 3.0*. Paidós.
- BELTRÁN, V. J., SIERRA, A. C., JIMÉNEZ, A., GONZÁLEZ, D., MARTÍNEZ, C., & CERVELLÓ, E. (2017). Diferencias según género en el tiempo empleado por adolescentes en actividad sedentaria y actividad física en diferentes segmentos horarios del día (Gender differences in time spent by adolescents in sedentary and physical activity in different day segmen. *Retos, 31*, 3-7. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.36207>
- BERSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield.
- BJORKLUND, D. F., & ELLIS, B. J. (2014). Children, childhood, and development in evolutionary perspective. *Developmental Review, 34*(3), 225-264. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.05.005>

- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., & WILLIAM, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- BLAIR, C., & RAVER, C.C. (2016). Poverty, stress, and brain development: New directions for prevention and intervention. *Academic pediatrics*, 16(3), S30-S36. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.01.010>
- BRAIDOTTI, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.
- BRAZELTON, T.B., & GREENSPAN, S.I. (2009). *The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn, and flourish*. Da Capo Lifelong Books.
- BROADFOOT, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. Continuum.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- CALDERÓN-ALMENDROS, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- CALDERÓN-ALMENDROS, I., & ECHEITA, G. (2022). *Inclusive Education as a human right*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- CALDERÓN-ALMENDROS, I., & RASCÓN-GÓMEZ, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- CAMINA, A., & SALVADOR, I. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inician Magisterio. Estudio descriptivo y comparativo entre especialidades. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 245-262.
- CAMPOS, J. J., BARRET, K. C., LAMB, M. E., GOLDSMITH, H. H., & STENBERG, C. (1983). Socioemotional development. En P. H. MUSSEN (Serie Ed.), M. M. HAITH & J. J. CAMPOS (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Infancy and developmental psychobiology* (4^a ed., pp. 783-915). Wiley.
- CASTELLS, M. (1994). Flujos, redes e identidades. Una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells et al., *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Paidós.
- CEBOLLA-BOADO, H., RADL, J., & SALAZAR, L. (2014). Aprendizaje y ciclo vital. *La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. Obra Social "la Caixa"-Colección Estudios Sociales*, 39, 4242.
- CHANCEL, L, PIKETTYT., SÁEZ, E., ZUCMAN, G. et al. (2022). *World Inequality Report 2022*. World Inequality Lab. <https://bit.ly/3sDeWaS>
- CHAPPUIS, S. Y STIGGINS, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-43.
- CHOMSKY, N. (1995). El control de los medios de comunicación. En N. CHOMSKY & I. RAMONET (Eds.), *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Icaria.
- CHURCH, D. (2018). *La mente sobre la materia*. Arcano Books.
- CIDUA (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Disponible en <http://www.cienciasold.uma.es/InformeCIDUA/informecidua2005.pdf>.
- CLAXTON, G. (2008). *What is the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Oneworld Publications.
- CLEMENTE LINUESA, M. (2010). Diseñar el currículum: prever y representar la acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Morata.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

- COLE, J. D., RYAN, C. W., KICK, F., & MATHIES, B. K. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks: CorwinPress.
- CONTRERAS, J., & PÉREZ DE LARA, N. (2010) (Coord.). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- COTRINA GARCÍA, M., GARCÍA GARCÍA, M. C., & CAPARRÓS MARTÍN, E. (2017). Ser dos en el aula. Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de Secundaria. *Aula Abierta*, 46(2), 57-64.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- DAMASIO, A. R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- DARLING-HAMMOND, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64(1), 1-27.
- DE BECO, G. (2016). Transition to inclusive education systems according to the convention on the rights of persons with disabilities. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(1), 40-59. <https://doi.org/10.1080/18918131.2016.1153183>
- DELORS, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- DOMENECH FRANCESCH, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó.
- DORDIC, V., TUBIC, T., & JAKSIC, D. (2016). The Relationship between Physical, Motor, and Intellectual Development of Preschool Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 3-7. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.114>
- DWECK, C. S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. Constable y Robinson Limited.
- ECHEITA, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- ECHEVERRÍA, J. (1994). Telépolis. Ensayos/Destino.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- ELLIOTT, J. (2010). El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 68, 223-242.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Taylor and Francis.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 2023, núm. 70, pp. 8-74.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- ESTELLER, M. (2017). *No soy mi ADN*. RBA.
- ESTES, D., & BARTSCH, K. (2017). Theory of mind: A foundational component of human general intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, e201. <https://doi.org/10.1017/s0140525x16001618>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003). Desigualdades ante la educación. Una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 44-51.
- FERNÁNDEZ MOLINA, M., GONZÁLEZ, V., & DEL MOLINO, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de

- Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203.
- FRANCO-MARISCAL, A. J., HIERREZUELO-OSORIO, J. M., CANO-IGLESIAS, M. J., & BLANCO-LÓPEZ, A. (2024). *El juego de rol como estrategia para desarrollar habilidades de pensamiento crítico aplicado al aula de las Ciencias*. Pirámide.
- FREITAS, M. (2023). Development of Teachers' Digital Skills: possibilities in Distance Education. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(31), 33-44. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i31.5408>
- FURCO, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.
- FURCO, A., & BILLIG, S. (2002) *Service learning: the essence of pedagogy*. IAP.
- FURLONG, J. (2019). The universities and initial teacher education; Challenging the discourse of derision: The case of Wales. *Teachers and Teaching*, 25(5), 574-588.
- GARCÍA, M., & COTRINA, M. J. (2015). Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado*, 19(1), 1-6.
- GIL-ESPINOSA, F. J., ROMANCE GARCÍA, A.R., & NIELSEN RODRÍGUEZ, A. (2018). Juego y actividad física como indicadores de calidad en Educación Infantil. *Retos*, 34, 252-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.60391>
- GRAHAM, L., & SLEE, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- GRIMMET, P. P., & MACKINNON, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- GUYON-HARRIS, K. L., HUMPHREYS, K. L., & ZEANAH, C. H. (2021). Adverse caregiving in early life: The trauma and deprivation distinction in young children. *Infant Mental Health Journal*, 42(1), 87-95. <https://doi.org/10.1002/imhj.21892>
- HAGGER, H., & MCINTYRE, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Open University Press.
- HAMMERNESS, K., & SHULMAN, L. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. Teachers College Press.
- HARARI, N. (2020, 20 de marzo). *The world after coronavirus*. Financial Times. <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>
- HERNÁNDEZ, A. M. (2009). Aprendizaje-Servicio como elemento para el fortalecimiento de la calidad académica. *Dialogus*, 3, 15-21.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Laia.
- IMMORDINO-YANG, M. H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for Educational Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 98-113.
- INNERARITY, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja: Gobernar en el siglo XX*. Galaxia Guttemberg.
- JENSEN, E. (2003). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas* (Vol. 96). Narcea Ediciones.
- JIMÉNEZ, J. C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Cograf.
- JURADO, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Innovación y Experiencias Educativas*, 23, 1-10.
- KAHNEMAN, D. (2012). Pensar rápido pensar lento. *Debate*.

- KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Spher. In N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). Sage.
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- KORTHAGEN, F. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J., & RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- LATORRE, M. J., & BLANCO, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- LINN, R. L., & GRONLUND, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. Prentice-Hall.
- LIPTON, B. (2016). *La Biología de la creencia. 10ª Edición Aniversario*. La Esfera.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2009). *Las emociones en educación*. Morata.
- LOUV, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- MALAGUZZI, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat.
- MANSO, J. (2019). El Practicum en los planes de estudio de los Grados de Magisterio en Educación Primaria. En J. MANSO AYUSO (Coord.), *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 35-45). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- MARÍN DÍAZ, V. (2004). El conocimiento y la formación del profesorado universitario. *Agora Digital*, 7, 1-11.
- MARTÍNEZ-OTERO, V., & TORRES, L. (1999). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(35), 1-8. Disponible en: http://www.rieoei.org/inv_edu40.htm
- MASLOW, A. H. (1943). Preface to motivation theory. *Psychosomatic Medicine*, 5(1), 85-92.
- MAYORGA, M. J., MADRID, D., & DE LA ROSA, L. (2021). La formación inicial docente desde la responsabilidad social universitaria satisfacción del alumnado en relación a una experiencia de aprendizaje-servicio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 35-50. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2731>
- MENDÍA GALLARDO, R. (2013). *Aprendizaje y Servicio Solidario: el acompañamiento educativo*. Zerbikas.
- MERIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MLODINOW, L. (2023) *Emocional. Cómo los sentimientos moldean nuestro pensamiento*. Crítica.
- MORENO, A., RODRÍGUEZ, J. V., & RODRÍGUEZ, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Didácticas Específicas*, 19, 37-42.
- MORÍN, E. (2001). *La mente bien ordenada* (2.a ed.). Seix Barral, S.A.
- MOUNTFORD-ZIMDARS, A., SANDERS, J., MOORE, J., SABRI, D., JONES, S., & HIGHAM, L. (2017). What can universities do to support all their students to progress successfully throughout their time at university? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(2-3), 101-110.
- NACIONES UNIDAS (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, 42809, 1-13. Naciones Unidas.

- NELSON, C. A., & GABARD-DURNAM, L. J. (2020). Early adversity and critical periods: neurodevelopmental consequences of violating the expectable environment. *Trends in Neurosciences*, 43(3), 133-143. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.01.002>
- OSHER, D., CANTOR, P., BERG, J., STEVER, L., & ROSE, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6-36. <https://doi.org/10.1080/10888691.2019.1618500>.
- PALACIOS, J. (2014). Las necesidades en la infancia: una perspectiva desde la psicología y la educación. En C. COLL, J. PALACIOS & A. MARCHESI (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2). *Psicología de la educación escolar* (pp. 123-145). Pirámide.
- PARASKEVA, J. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies*. Palgrave Macmillan.
- PASCUAL, M. R., & MADRID, D. (2023). A escuela infantil que queremos: Una experiencia de aprendizaje servicio de vinculación universitaria. En J. SIERRA SÁNCHEZ & C. RANGEL (Coords.), *Metrópolis reflexiva: diálogos interdisciplinarios sobre la ciudad contemporánea* (pp. 277-296). McGraw Hill España.
- PATE, R. R., & O'NEILL, J. R. (2008). Summary of the American Heart Association Scientific Statement: Promoting Physical Activity in Children and Youth: A Leadership Role for Schools. *Journal of Cardiovascular Nursing*, 23(1), 44-49. <https://doi.org/10.1097/01.JCN.0000305056.96247.bb>
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2003). *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Universidad de Málaga.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Coord.) (2016). *El portafolios educativo en educación superior*. Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2022). Otra pedagogía para otra normalidad. En Á. I. PÉREZ GÓMEZ & E. SOTO GÓMEZ (Eds.), *Lesson study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 49-66). Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2023). Compromisos de una pedagogía educativa en la era de la postverdad. En J. A. NICOLÁS, *Diccionario Postverdad*. Universidad de Granada.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., & SOTO GÓMEZ, E. (2022). *Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., SOTO GÓMEZ, E., SOLA FERNÁNDEZ, M., & SERVÁN NÚÑEZ, M. J. (2009). *Guía de Apoyo al EEES. Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Akal.
- PÉREZ-VAN-LEENDEN, M. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.
- PIKETTY, T. H. (2021). *Breve historia de la igualdad*. Deusto.
- POLANYI, M., & PROSCH, H. (1975). *Meaning*. University Chicago Press.
- PORTO, A. M., & MOSTEIRO, M. J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141-156.
- POZO, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza.

- POZO, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- POZO, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Editorial.
- PUGH, G. (2019). *Psychotherapy meets emotional neuroscience: The two minds of cognition and feeling*. Routledge.
- PUIG ROVIRA, J. M. (2009) (Coord.). *Aprendizaje y servicio. Educación y compromiso cívico*. Graó.
- PUJOL, M. A. (2009). ¿Cómo debería ser y qué reformas requiere la formación del profesorado? *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as*, 102, 27-30.
- RAO, D., & STUPANS, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education: development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 427-436.
- RENZULLI, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge University Press.
- RIVILLA, I. (2019). *Didáctica de educación física en Educación Infantil y Primaria*. UNIR.
- ROEHLKEPARTAIN, J. L., & LEFFERT, N. (2000). *What Young Children Need to Succeed: Working Together to Build Assets from Birth to Age 11*. Free Spirit Publishing.
- RUIZ-ROMÁN, C., CALDERÓN-ALMENDROS, I., & TORRES-MOYA, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23(4), 589-599. <https://doi.org/10.1174/113564011798392398>
- SADLER, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- SALVADOR, T., & SUELVES, J. M. (2009). *Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo*. Ministerio de Educación. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2023). *La historia cultural de la educación: entre cambios y continuidades. Lección Inaugural*. Universidad de Málaga.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C., & RUIZ BERRIO, J. (Coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó.
- SANDERS, J. R. (1994). *The program evaluation Standards: How to assess evaluations of educational programs* (2a ed). Sage.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2014) *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- SBERT ROSSELLÓ, M., SBERT ROSSELLÓ, C., & MUÑOZ MARTÍNEZ, D. (1996). La importancia de las preguntas. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 73-77.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- SLEETER, C. (1991). *Empowerment through multicultural education*. State University of New York Press.
- SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation* (AERA Monograph 1) (pp. 39-83). Rand McNally and Company.
- SIEMENS, G. (2005). Conectivismo: una teoría de la enseñanza para la era digital. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 10(2), 3-10.
- SNAZA, N., SONU, D., TRUMAN, S., & ZALIWSKA, Z. (2016). *Pedagogical Matters. New Materialisms and Curriculum Studies*. Peter Lang.

- SOLDEVILA-PÉREZ, J., CALDERÓN-ALMENDROS, I., & ECHEITA, G. (2022). My (school) life is expendable: radicalizing the discourse against the miseries of the school system. In J. Collet, M. Naranjo & J. Soldevila-Pérez (ed.), *Global Inclusive Education: Lessons from Spain* (pp. 17-30). Springer International Publishing.
- SOUSA, D. A., & JENSEN, E. (2014). *Neurociencia educativamente, cerebro y educación*. Narcea.
- SOTO GÓMEZ, E., & BLANCO GARCÍA, N. (en prensa). Opiniones pedagógicas y experiencias de estudiantes y formadores en los Grados de Educación Primaria e Infantil antes y después del EEES. En: *Mas allá de Bolonia. La formación del profesorado a debate*. Morata.
- TABER, K. S. (2006). Beyond constructivism: The Progressive Research Programme into Learning Science. *Studies in Science Education*, 42, 125-184.
- TAIBO, C. (2002). *Cien preguntas sobre nuevo desorden*. Punto de lectura.
- TEDESCO, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo: *Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- THOMAS, D., & BROWN, J. (2011) *A new culture of learning*. Createspace.
- TIZÓN, J. L. (2011). *El poder el miedo ¿Dónde guardamos nuestros temores cotidianos?* Milenio.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- TOTTENHAM, N. (2018). The importance of early life experience in shaping brain and behavioral development. In the Handbook of Child Psychology and Developmental Science (Vol. 2, 7th ed., pp. 230-275). Wiley.
- TRUEBA MARCANO, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuesta de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro-Rosa Sensat.
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNICEF, Comité Español (2018). La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable. *Cuadernos para el Debate*, 6. UNICEF.
- VAN DIJK, T. A. (2005). Racismo, Discurso y Libros de Texto. *Potlatch*, 2(2), 15-37.
- VARELA, F. (1997). La autoidentidad del cuerpo. En D. GOLEMAN (Ed.), *La salud emocional* (pp. 61-80). Kairós.
- VERA, J., & ESTEVE, J. M. (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Octaedro.
- VERDEJO, A., & MEDINA, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Isla negra.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>
- ZABALZA, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.
- ZANTING, A., VERLOOP, N., VERMUNT, J. D., & VAN DRIEL, H. (1998). Explicating Practical Knowledge: an extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 11-28.
- ZAVALLONI, G. (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Graó.

ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repasando 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 (RIFOP)*, 68, 123-149.