

TRABAJO FIN DE GRADO:

“La orientación profesional de los maestros de Educación Infantil desde una perspectiva biográfico-narrativa”



AUTORA: Sandra Cantalejo Herrero

TUTORA: María de la O Cortón de las Heras

Curso de Complementos Título de Grado en Educación Infantil.

Escuela Universitaria de Segovia. Universidad de Valladolid

ÍNDICE:

	<u>Pág:</u>
1. JUSTIFICACIÓN/INTRODUCCIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1. La educación infantil en España	4
2.2. Formación inicial de los maestros	7
2.3. Formación inicial de los maestros especialistas en educación Infantil	10
2.4. La inserción laboral de los maestros	13
2.5. Formación Permanente	20
3. METODOLOGÍA.....	24
a. Objetivos de la investigación	26
b. Interrogantes de la investigación	27
c. Selección muestral	28
d. Instrumentos utilizados	28
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....	30
5. CONCLUSIONES.....	38
6. PROSPECTIVAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
7. LISTA DE REFERENCIAS.....	41
8. ANEXO “Transcripción entrevistas biográficas”	I-XIV

1. JUSTIFICACIÓN/INTRODUCCIÓN:

En la sociedad en la que vivimos, con tantos cambios a nivel social y cultural, se hace necesaria una adecuada preparación del individuo para enfrentarse a todos estos fenómenos que suceden a su alrededor. Por eso, la formación del docente de Educación Infantil debe ir encaminada a la formación académica en cuanto a conocimientos teóricos que deben adquirir relacionados con las características evolutivas de los niños, el currículum, las teorías del aprendizaje o la legislación vigente relacionada con la etapa. Pero también, es necesaria una preparación práctica en cuanto a los aspectos metodológicos como puede ser la forma de organizar el espacio y el tiempo, conocer las diferentes metodologías que se pueden llevar a cabo o la relación importantísima entre la familia y la escuela. Sin olvidarnos, de poder llevar a cabo prácticas donde todos estos conocimientos puedan llegar a aplicarse para ver su efectividad y donde realmente se ejerce la profesión.

Todo ello nos llevará a adecuar nuestra actividad profesional a las características y peculiaridades de los alumnos que tendremos en el futuro como maestros. No obstante, esta formación no debe limitarse únicamente a la formación en la universidad, sino que cuando llegamos ejercer como docentes, seguir formándonos ya que se considera que la formación del docente se extiende a lo largo de toda su vida (*vida (lifelong learning)*). El profesor a la hora de ejercer su función va a cometer errores como todas las personas, pero podrá aprender de ellos para dar sentido a la vida y profesión docente.

Desde este trabajo pretendemos analizar aquellos aspectos que influyen en la formación de los docentes de Educación Infantil, los errores que se han cometido y qué es necesario que se revise en dicha formación para que los maestros consigan ejercer su profesión con la preparación necesaria. Esto se llevará a cabo mediante la realización de tres entrevistas a diferentes maestros de la etapa de Educación Infantil que están ejerciendo actualmente y su posterior análisis en relación con la formación recibida y su influencia a la hora de encontrar trabajo como docentes tanto en centros públicos como en centros privados de la ciudad y provincia de Segovia.

2. MARCO TEÓRICO:

2.1-La educación infantil en España

La primera referencia a la Educación Preescolar la encontramos en la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) o *Ley Villar* de 1970. Una ley, sancionada el 4 de agosto de 1970, cuya finalidad era crear un auténtico sistema educativo que diese respuesta a las necesidades de la sociedad española de esa época. Esto significaba una postura abierta y de progreso que abría nuevos objetivos en el futuro de la educación española.

Además de establecer la obligatoriedad y gratuidad de una educación como un servicio público a cargo del Estado, establece la Educación Preescolar cuyo objetivo es la iniciación del niño en el aprendizaje, dividida en dos etapas: jardín de infancia (para niños de dos y tres años) con una formación similar a la del hogar y escuela de párvulos (para niños de cuatro y cinco años) donde se promoverán las potencialidades del niño.

De entre todos estos principios generales que se implantan con el nuevo sistema educativo Oriol destaca:

- La igualdad de oportunidades para la población escolar.
- La apertura pedagógica.
- La preocupación por la calidad de la educación.
- La reforma de los planes de estudios y contenidos de la enseñanza
- La autonomía de los centros.
- La innovación pedagógica.
- La formación y perfeccionamiento del profesorado y dignificación social y económica de la profesión docente
- La creación de un sistema y planificación de la evaluación (Oriol, 1999, p. 53)

Puelles (2000, p. 26) señala que aunque se le negó a esta reforma los cuantiosos recursos económicos que demandaba, y aunque no se alcanzaron los ambiciosos objetivos formulados en la misma, efectivamente modernizó el sistema educativo español y sentó las bases para reformas posteriores.

En su andadura hacia una reforma general del sistema educativo español demandada por la sociedad, bajo el principio básico de la igualdad (garantizar el derecho de todos a una educación de calidad) se publican los Programas Renovados en el año 1981, como acabamos de ver. En el año 1987 se publica *El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* en el año 1989 en donde se analiza la realidad educativa española y se justifica la necesidad de reforma fijando sus objetivos y estructurando cada uno de los niveles educativos no universitarios.

La Ley Orgánica de 3 de Octubre de 1990 de Ordenación general del sistema Educativo (L.O.G.S.E.), es considerada como una “*macrorreforma*” que trata de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro, haciendo efectivo el derecho de todos a una educación de calidad. Todo ello se estructura en dos ciclos, 0 - 3 y 3 - 6, ajustando los elementos principales del currículo a las características específicas de cada uno de ellos.

Esta ley declara cuales son los elementos integrantes del currículum que se estructuran en torno a las siguientes áreas o ámbitos de experiencia en la Educación Infantil¹:

- a) Identidad y autonomía personal.
- b) Medio físico y social.
- c) Comunicación y Representación.

Entre sus principios metodológicos se recoge la importancia de: aprendizajes significativos, donde se establezcan relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo aprendido. Partir del interés y motivación de los niños para que puedan establecer relaciones con sus experiencias anteriores así como el constructivismo: a través del juego, la acción y la experimentación descubra propiedades y relaciones y vaya

¹ Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Infantil

construyendo sus conocimientos. Y por último, la importancia de los aspectos afectivos y de relación, el papel crucial de la familia en el desarrollo del niño y el carácter preventivo y compensador de las desigualdades.

Como hemos podido comprobar, la LOGSE aportó numerosas mejoras a nuestro sistema educativo pero los resultados alcanzados a nivel escolar no fueron los esperados. Las causas de esta situación fueron los graves problemas por los que atravesaba España en esos momentos así como el cambio social profundo y una aplicación deficitaria de la LOGSE, especialmente en cuanto a dotación de recursos humanos y materiales.

Esta ley estuvo vigente durante más de diez años hasta que el 23 de diciembre del 2002, se aprueba la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE). Una Ley que no llegó a ser aplicada de forma generalizada en todas las comunidades autónomas españolas y que se vio paralizada con la subida al poder del Partido Socialista en marzo de 2004.

Esta nueva ley que aspira a una educación de calidad para todos y atendiendo al contexto en que se desarrolla la sociedad del siglo XXI responde a la necesidad de adecuar el sistema educativo español a la nueva sociedad del conocimiento.

Para Escamilla y Lagares (2006, pp. 42-44) la LOCE, desde el punto de vista de la estructura y contenidos de las enseñanzas en sus distintos niveles, contiene muchos elementos de continuidad con la LOGSE, con algunas rupturas en el soporte y lenguaje pedagógico y en la estructuración de los niveles, siendo el eje central de reformas de esta nueva ley los niveles de Secundaria, ESO y Bachillerato.

Respecto a la etapa de Educación Infantil podemos destacar las siguientes modificaciones con respecto a la LOGSE: se diferencian dos etapas la educación Preescolar (0-3 años) con un carácter asistencial y educativo y la educación Infantil con carácter gratuito en los centros públicos y concertados en donde se iniciarán las técnicas de lectura, escritura, razonamiento numérico, lengua extranjera, conceptos sobre TIC, etc.

Siguiendo el recorrido por el panorama del sistema educativo en nuestro país, el día 3 de mayo del año 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE)². Esta ley, mantiene varios aspectos de las tres leyes educativas anteriores y establece otros nuevos como son los siguientes: reconocen la etapa de Educación Infantil con identidad propia, establecida en dos ciclos (0-3 y 3-6 años), de carácter voluntario, cambio en el nombre de las áreas (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación) así como su finalidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Además añade diferentes criterios metodológicos como de la Educación Infantil³ como puede ser el de atención a la diversidad ofrecer una respuesta adecuada a las diferentes necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño, el principio de actividad infantil donde los niños han de aprender en un proceso que requiere observación, manipulación, experimentación, reflexión y esfuerzo mental. Y por último, que la Educación Infantil es una tarea compartida entre todos los profesionales que intervienen en Educación infantil para asegurar la coherencia y continuidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

2.2. Formación inicial de los maestros

A lo largo de la historia en la formación inicial del profesorado, tal y como señalan Feiman-Nemser (1990), Liston y Zeichner (1993, p.31) y Pérez Gómez (1992, p. 399) podemos encontrar cuatro tradiciones de reforma de la formación del profesorado: modelo académico (con vistas a formar al profesor como maestro), técnico (basado en competencias y orientado a formar al profesor como técnico), práctico (con un currículum orientado a "liberar la personalidad del profesor"), y de reconstrucción social (orientado a la indagación con objeto de hacer del profesor un sujeto reflexivo de su propia práctica).

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación

³ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación infantil.

En las últimas décadas diversos autores vinculados al tema de la formación inicial en nuestro país (Imbermón 1990, 1994, 1999, 2000, 2005, 2010; Gimeno 1992, 1993, 2006, 2007 y 2010; Pérez Gómez 1992, 1999, 2005, 2007 y 2010; Zabalza 2000, 2001, 2002, 2003, 2006, 2011) coinciden en la necesidad de cambio en el perfil de los docentes evolucionando desde una función instructora y transmisora de conocimientos – que se corresponde con el enfoque tradicional de transmisión de conocimientos dominante hasta el momento en la formación de maestros- hasta una nueva función gestora del conocimiento y mediadora en la resolución de conflictos.

En la sociedad actual, están surgiendo continuos y profundos cambios, debido en gran parte, a la influencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Una sociedad que basándose en el conocimiento, demanda una educación superior como pieza clave para el desarrollo sociocultural y económico de la sociedad futura.

Esta demanda de cambio en la educación universitaria ha promovido un importante interés en los últimos tiempos por todo lo que conforma la profesión docente, su formación, y su desarrollo profesional. Hecho justificado por Delval (1983, p. 75) al afirmar que cualquier reforma educativa para ser eficaz debe invadir el terreno de la formación del profesorado como agente activo dentro de los sistemas educativos. Al mismo tiempo, Gimeno y Pérez (1983, p. 350) señalan que cada vez más evidente papel determinante del profesor en la calidad de la enseñanza y en la educación en general.

En los últimos años se han acumulado multitud de estudios e investigaciones críticas sobre la formación inicial de los maestros, incluso los propios maestros poseen estas visiones críticas sobre las insuficiencias de su preparación profesional. Ante este panorama podemos señalar una serie de problemas recurrentes que afectan a la formación inicial de los docentes según Diker y Terigi (1997):

- La identidad de la tarea docente.
- La naturaleza de los saberes que demanda la profesión.
- Las diferentes concepciones de formación.
- La compleja relación teoría y práctica.

- La concepción de investigación educativa y sus repercusiones en la formación de los maestros.
- Las articulaciones entre formación inicial, trayectoria escolar previa y socialización laboral.
- La tensión entre formación general/especializada y cultural/didáctica
- La delimitación del ámbito institucional más adecuado.

Esta necesidad de cambio en la formación del profesorado ha estado apuntada en nuestro país por muchos investigadores (Benejam, 1986, 1990,1999, 2005; Díaz, 2005b; Gimeno, 1993, 2001, 2007 y 2010; Gómez y Monmany, 2003; Gutiérrez Martín, 1998, 2008, 2010; Imbernón, 1989, 1990, 1994, 1999, 2000, 2005, 2010; Martínez Bonafé, 2004; Palomero, 1999, 2003; Pérez Gómez, 1992, 2007 y 2010; Rodríguez Rojo, 1999, 2000, 2006; Subirats, 2005, 2010; Zabalza 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2006, 2011 entre otros) con diversas propuestas para cambiar el perfil del docente y su formación inicial.

Muchos de ellos coincidían en la necesidad de aumentar el tiempo de formación y de prácticas, para poder así responder al “nuevo tipo de profesor” un profesional autónomo, investigador, reflexivo y crítico. A este respecto Pérez Gómez señalaba que:

Un bagaje tan amplio y denso de conocimientos y capacidades requiere una formación de nivel superior. Por lo mismo, consideramos necesario el nivel de licenciatura para todos los tipos de profesores, independientemente del nivel del sistema educativo donde ejerzan su función. Los diferentes niveles del sistema educativo requieren profesores con especialidades curriculares diferentes, pero de la misma calidad profesional (Pérez Gómez, 1992, p. 10).

En la misma línea Imbermón (1994, p. 49) afirmaba que la preparación profesional del profesorado para las primeras etapas de la enseñanza obligatoria en sólo tres cursos académicos suponía una formación de rango inferior e insuficiente y una devaluación de la profesión. Llegando incluso a los términos de una comparación, como realizaba Santos Guerra (1993, p. 50) “No parece razonable que se necesiten cinco años para formar a un veterinario y tres años o unos meses para formar a un profesor”.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende ser el marco en donde se hagan realidad todos estos proyectos con el objetivo de lograr una convergencia en la enseñanza superior de los diferentes países que conforman la Unión Europea. Un nuevo marco donde insertar tendencias, reformas y propuestas que posibiliten el desarrollo de los nuevos planes de estudio que permitan la formación de profesionales reflexivos, críticos y con capacidad para afrontar con éxito los problemas de la práctica educativa.

2.3. Formación inicial de los maestros especialistas en educación infantil;

La primera referencia está relacionada con el primer plan de estudios de esta especialidad, con la denominación de Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, reguladas por la Orden de 13 de junio de 1977 (Boletín Oficial del Estado de 25 de junio de 1977), denominada Educación Preescolar. En segundo lugar, apareció la Diplomatura de Maestro especialista en Educación Infantil regida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Por su último, en la actualidad, las enseñanzas universitarias relacionadas con la Educación Infantil, más concretamente denominado Graduado en Educación Infantil regido por la Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Tabla 1: Distribución de los créditos en los distintos planes

	DIPLOMATURA	GRADO
Nº CRÉDITOS	210	240
TEÓRICOS	178	160
PRÁCTICOS	32	50
Nº DE ASIGNATURAS	32	27

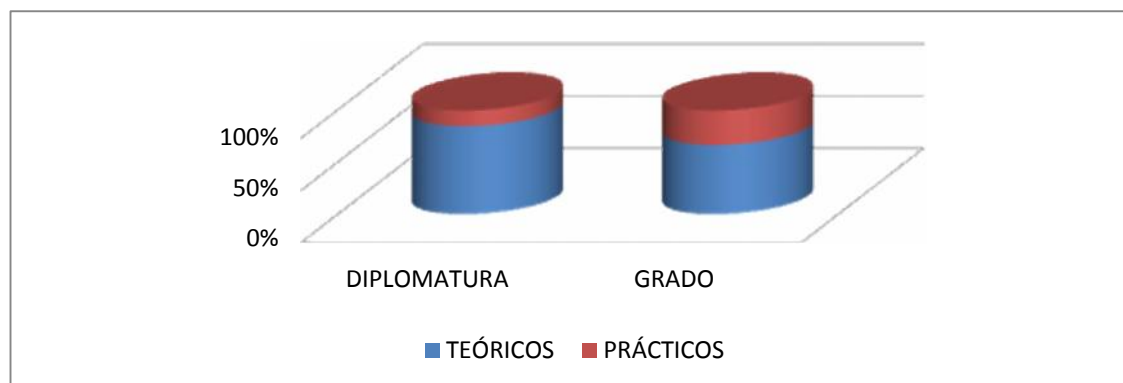
Fuente: Elaboración Propia.

Desde nuestra Ley Orgánica de Educación (L.O.E), de 3 de Mayo, se establece que “el segundo ciclo de infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente” (L.O.E., art.92, p.

17183). Esto quiere decir, que para poder ejercer como maestros necesitamos estar en posesión del Título de Maestro en Educación Infantil (regido por la Resolución del 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid para con la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia)⁴ o el Grado en Maestro de Educación Infantil (regido por el R.D. 1393/2007)⁵.

Si realizamos una comparativa entre ambos planes de estudio, los antiguos y los nuevos, como podemos observar en la gráfica a continuación, la totalidad de los créditos teóricos en los nuevos planes de estudio disminuye en un 18% respecto a los antiguos, e igualmente nos sucede con la formación práctica. Esto nos muestra el intento de las nuevas Titulaciones de Grado por adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad actual, compensando el déficit que existía en las antiguas titulaciones con respecto a la formación práctica censurada por su desvinculación de la realidad escolar.

Fig. 1: Distribución de los créditos en los distintos planes



Fuente: Elaboración propia.

⁴ Resolución del 10 de diciembre de 1992 de la UAM, plan de estudios Diplomatura Magisterio de Educación Infantil (Segovia)

⁵ Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias: graduado/a de Educación Infantil

El nuevo título de Grado de Maestro de Educación Infantil pretende defender un nuevo concepto en la formación de estos educadores y en la organización escolar, mediante un cambio en el aprendizaje de los estudiantes (currículo) en el actuar del docente (estrategias y metodologías) y en el proceso de evaluación.

En relación a la formación inicial de los maestros, existe un consenso en establecer que la organización de los planes de Estudios son deficientes, situación que ha mejorado con los Títulos de Grado, en los aspectos:

- La fragmentación del conocimiento en una estructura disciplinar que impide abordar los problemas educativos de un modo integral, es decir, que debemos ser flexibles respecto al conocimiento a enseñar porque a la hora de enfrentar los problemas de la realidad hay aspectos que no se abordan y tenemos dificultades para resolverlos. Por ello, se propone un plan de estudios que trate los diferentes aspectos de la educación de forma integral sin priorizar unos conocimientos sobre otros con el objetivo de adecuar nuestra práctica a la realidad.
- Todavía predomina un modelo centrado en la transmisión de conocimientos aunque en menor medida gracias a los Títulos de Grado incorporando más créditos de trabajo práctico. Esto provoca que los alumnos se interesen más por la carrera y tengan motivación de seguir aprendiendo y además están aplicando sus conocimientos a situaciones reales que es donde realmente se aprende a ser maestro.
- El entrenamiento de una serie de competencias de actuación que se resuelven únicamente en el prácticum. Todos los conocimientos aprendidos en la carrera deberían de tener su aplicación práctica, evidentemente es imposible ir siempre a los centros, pero sí la proposición de diferentes actividades donde pongan en práctica los conocimientos adquiridos.
- La clase magistral como estrategia metodológica predominante, que limita a los alumnos, los limita en una determinada enseñanza y en sus relaciones con los alumnos. En la actualidad, nos encontramos en las aulas de las Facultades de Educación, a profesores dando clases magistrales, teóricas aunque cada vez se percibe más el fomento de la participación de los alumnos, fomentando una actitud crítica y el aprendizaje colaborativo donde unos alumnos pueden aprender

de los otros. El aprendizaje no sólo es enseñado por el maestro, sino que los alumnos pueden aprender del profesor y de sus compañeros que será fundamental para su trabajo en equipo en el centro escolar cuando ejerzan como tal.

2.4- La inserción laboral de los maestros

Una vez vista, la influencia de la formación inicial en los Maestros de Educación Infantil durante su carrera universitaria, comenzaremos a hablar de la influencia que dicha formación ha ejercido en su proceso de inserción laboral, para de este modo comprobar si es posible establecer una relación entre formación y empleo.

En la actualidad la grave crisis del empleo, especialmente para los jóvenes universitarios, que vive toda Europa ha desencadenado la puesta en marcha por los gobiernos europeos de diversas políticas con el objetivo de corregir y compensar las consecuencias sociales de esta crisis. De entre todas las iniciativas que en las últimas décadas en materia de formación y empleo se han venido realizando destacaremos a nivel internacional el proyecto REFLEX⁶ y a nivel nacional los estudios de inserción laboral incluidos en los libros blancos que una red de universidades españolas, apoyadas por la ANECA, elaboraron con la finalidad de ayudar en el diseño de los Títulos de Grado adaptados al EEES.

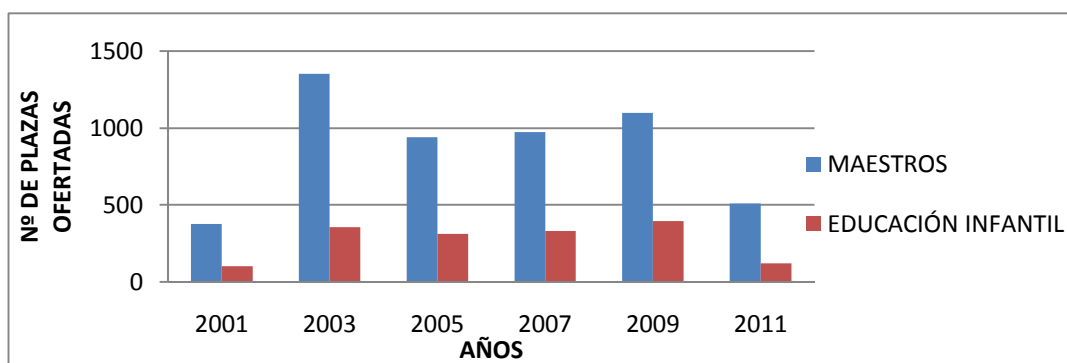
Con respecto a la Titulación de Maestro, el Libro Blanco del Título de grado en Magisterio, ANECA (2005) es una de las publicaciones con mayor cantidad de estudios de inserción laboral de los titulados en Magisterio en diversas universidades españolas.

En relación a la inserción laboral de los egresados en el Título de Maestro en la actualidad las predicciones de empleo para los maestros una vez finalizada su carrera a corto y medio plazo nunca han obtenido resultados muy favorables y menos aún, en la actualidad con el nivel de crisis económica que existe en España. En este momento, es donde debería primar la inversión en educación para formar a los individuos en

diferentes capacidades y dotarles de los conocimientos necesarios para sobrevivir en la sociedad y obtener un trabajo digno. Pero, ocurre todo lo contrario, se están estableciendo recortes precisamente en este pilar básico de la sociedad y que a largo plazo se vean perjudicados los demás estratos de la sociedad en la que vivimos.

A continuación, expondremos una serie de gráficas para comprobar la situación de las oposiciones en los últimos años en nuestra comunidad de Castilla y León. En la primera gráfica, que corresponde con el número de plazas de Maestros en Castilla y León podemos ver la evolución del número de plazas en los últimos diez años y podemos comprobar que en el 2003 y 2009 casi eran 400 plazas para Educación Infantil y en la última convocatoria de 2011 apenas superaban las 100.

Fig. 2: Evolución Oferta de empleo público de Maestros en Castilla y León



Fuente: www.stecyl.es

⁶ Para mayor información consultar:

http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf

http://encuestaproflex.org/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=30

http://encuesta-proflex.org/documents/8_informes_reflex_estudiantes.pdf

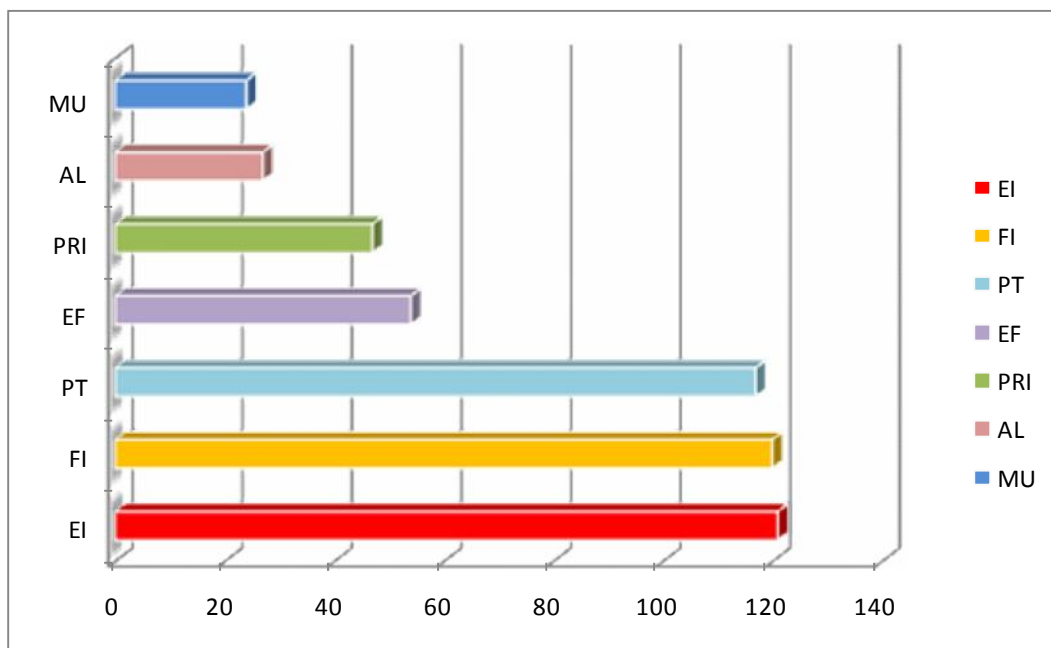
http://encuesta-proflex.org/documents/9_informes_reflex_graduados.pdf

http://encuesta-proflex.org/documents/10_informes_reflex_empleadores.pdf

http://encuesta-proflex.org/documents/11_informes_reflex_gestores.pdf

En segundo lugar, veremos el número de plazas ofertadas por especialidad en nuestra Comunidad en 2011. Podemos comprobar que el mayor número de plazas por cubrir son en Educación Infantil junto a la especialidad en Lengua Inglesa y las que menos en Audición y Lenguaje y Música. Por ello, podemos decir que a pesar de ser pocas plazas vemos que la mayor parte de las mismas están destinadas a la etapa de Educación Infantil y a la importancia de la lengua extranjera:

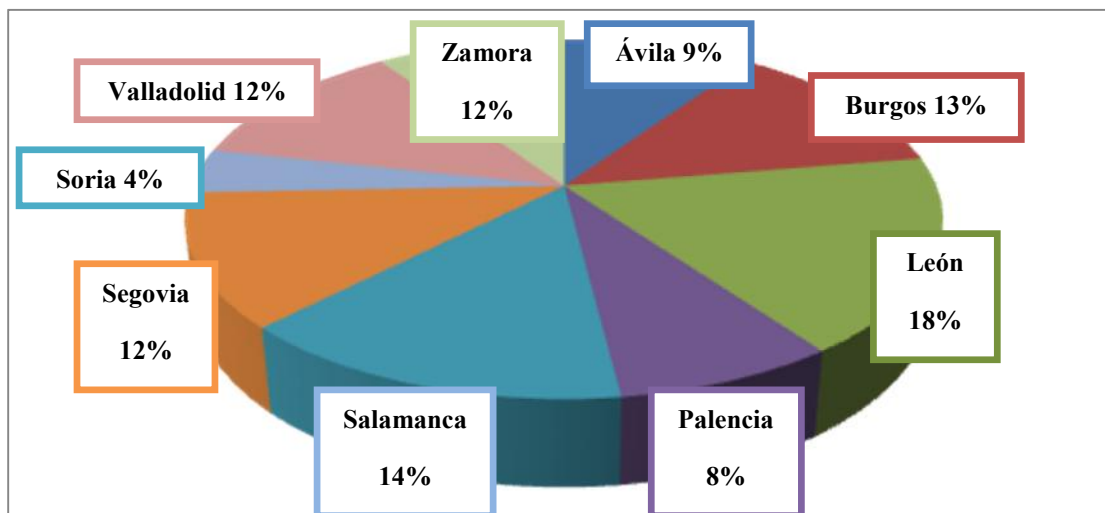
Fig. 3: Plazas ofertadas por especialidad en Castilla y León (2011)



Fuente: www.stecyl.es

En segundo lugar, veremos el número de plazas ofertadas de Educación Infantil ofertadas en la Comunidad de Castilla y León en 2011 por provincias. Las provincias con más plazas son Salamanca y León: 16-20% respectivamente. Y las provincias con menos provisión de plazas son Soria y Palencia. En relación a Segovia le corresponde un 13% de las plazas totales.

Fig. 4: Plazas ofertadas por provincias en Castilla y León (2011)



Fuente: www.stecyl.es

Y por último, los resultados más significativos obtenidos en dicha oferta de empleo de 2011 respecto al número de opositores y al número de plazas. La ratio de plaza/opositor es muy alta, ya que es una plaza por cada 36 opositores que se presentan y esto dificulta la posibilidad de acceder a un puesto en la enseñanza pública.

Tabla 2: Plazas ofertadas por provincias en Castilla y León (2011)

ADMITIDOS	4392
PLAZAS OFERTADAS	121
RATIO PLAZA/OPOSITOR	36,69

Fuente: www.stecyl.es

Por otro lado, podemos hablar de la cantidad de alumnos que se matriculan en Magisterio y gran parte de ellos que acceden al no poder matricularse en otras carreras porque la nota de selectividad no se lo permite, se ven cursando las diferentes especialidades del Título de Maestro sin que ellos lo deseen. Esto ha dado lugar a un mal endémico que año tras año tiende a incrementarse como es la falta de motivación y

el desinterés de unos estudiantes que en número importante ven esta carrera exclusivamente como un medio fácil de conseguir una titulación universitaria.

Otro aspecto a destacar, es que gran parte de los estudiantes de Magisterio trabajan en otros puestos diferentes a los que realmente están preparados como pueden ser comerciales, encuestadores, dando algunas clases particulares, en ONGs de voluntarios etc., otros han tenido la suerte de ser contratados como profesores de la enseñanza privada o concertada y por último, la forma de acceso a la enseñanza pública a través de las oposiciones o bien en un puesto de interino. Podemos observar en la siguiente tabla la proporción de maestros que existe en la enseñanza pública y en la enseñanza privada en el curso 2009/2010:

Tabla 3: Número de maestros en centros españoles

	Nº DE MAESTROS
ENSEÑANZA PÚBLICA	240.010
ENSEÑANZA PRIVADA	83.053

Fuente: INE (2010)

En relación, a la forma de acceso a través de las oposiciones de Magisterio en los últimos años han sido pocas las plazas ofertadas por la Administración, por tanto, a estas accedían las personas con más años de experiencia y que habían trabajado como interinos. Otra opción, una vez aprobada la fase de oposición, es acceder a la lista de interinos cuando no se ha podido obtener plaza, así, obteniendo una buena nota se puede acceder a trabajar de forma temporal en centros educativos de carácter público. Esta opción está ofertada por parte de las Comunidades autónomas para las diferentes especialidades de Maestros, incluidos los de Educación Infantil. Es un sistema de concurso-oposición que consta de dos partes (Castilla y León): una primera parte teórica para desarrollar un tema específico relacionado con la especialidad y una segunda parte de lectura y defensa oral de la programación y la Unidad Didáctica. Después de superar esta fase de oposición, pasaríamos a la fase de concurso donde se bareman los méritos

realizados a través de las carreras universitarias, cursos realizados, experiencia profesional entre otros.

A pesar de esta cruda realidad, la formación se está configurando cada vez más como uno de los factores más importantes de desarrollo y mejora de los países y de sus ciudadanos. En los últimos años, la Comisión Europea ha venido elaborando una serie de documentos en los que ha indicado la importancia que la educación y la formación pueden tener como recursos frente al problema del paro y como elementos prioritarios para la construcción en Europa de una auténtica sociedad del conocimiento, ante las nuevas transformaciones de la sociedad.

Un ejemplo sería el *Libro Blanco «Crecimiento, competitividad y empleo»* (1995) elaborado por Jacques Delors más concretamente en el apartado sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender se parte de la situación del ciudadano europeo, enfrentado al problema de su adaptación a nuevas condiciones de acceso al empleo y a la evolución del trabajo. En este contexto, se considera que la educación y la formación adquiridas en el sistema educativo, en la empresa o de un modo más informal serán los determinantes del desarrollo personal y social de los sujetos y deberán contribuir al máximo al cumplimiento de las tres obligaciones de la sociedad europea actual, es decir, la inserción social, el desarrollo de las aptitudes para el empleo y el desarrollo de la plenitud humana.

A continuación establecemos una clasificación de los tipos de empleo que dicen haber desempeñado, como resultado de una encuesta realizada a un grupo maestros de la Facultad de Educación de la UCM, tres años después de acabar sus estudios. Estos trabajos siguen realizándose por maestros una vez finalizada la carrera ante la imposibilidad de encontrar trabajo de maestros encrudecida por la situación económica de España en la actualidad:

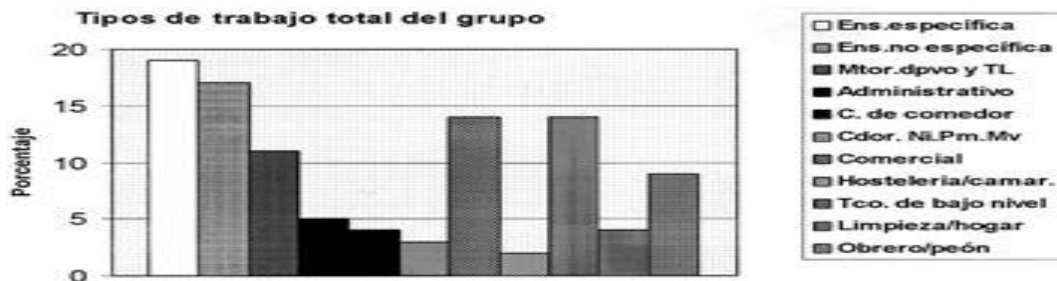
1. Enseñanza específica de maestro: incluyendo en este término el puesto de trabajo de maestro en cualquier especialidad o nivel educativo.
2. Enseñanza no específica: todas las actividades de enseñanza no reglada como: clases particulares, enseñanzas de danza, coordinadoras de

ludotecas, educadores de psicomotricidad, instructores de apoyo, técnicos educativos. Se incluyen también los monitores en todas sus modalidades: deportivos, de tiempo libre, de medio ambiente, socorristas o los animadores socioculturales.

3. Administrativo: oficiales y auxiliares administrativos, secretarias, etc.
4. Cuidador de comedor: cuidadores de niños en los centros educativos.
5. Comercial: vendedores, cajeros, auxiliares de tienda, dependientes, agentes comerciales, azafatas de promoción.
6. Otros trabajos: cuidadores, trabajadores de hostelería, limpiadores, obreros entre otros (Sánchez y Pesquero, 2002, p.150- 151)

En siguiente gráfico podemos comprobar cómo la enseñanza específica de maestro es alta en ese año pero predominan más los otros trabajos:

Fig. 5: Tipos de trabajos finalizados los estudios de Maestro.



Fuente: Revista Complutense de Educación (2002)

Como en el caso de cualquier profesional, aunque la Facultad haya jugado un papel de suma importancia en la formación del grupo de maestros de los que vamos a ocuparnos, sin embargo no ha sido sólo en esta institución donde han adquirido toda su cultura profesional. Según Sánchez y Pesquero (2002, p. 145) han pasado por otras instituciones o centros para realizar cursos, en su gran mayoría con la finalidad de complementar ciertos aspectos que la universidad no

les ha proporcionado. Así podemos encontrar tres tipos de formación: la *formación reglada* que incluye los estudios conducentes a la obtención de un título. La *formación continua* que atiende a los trabajadores que vienen desempeñando un puesto de trabajo y que desean perfeccionar sus conocimientos y habilidades (que desarrollaremos en el siguiente epígrafe). Por último la *formación ocupacional* en la que se incluyen todas aquellas acciones formativas dirigidas a desempleados cuyo fin es garantizar su capacidad para el desempeño de un posible puesto de trabajo.

Con otras muchas otras profesiones ocurre algo parecido en cuanto a las salidas laborales, pero este problema resulta especialmente preocupante porque se está debilitando moral y socialmente una profesión que ha ocupado históricamente un puesto relevante en la estructura social del país. Se trata de una profesión que sigue teniendo una gran influencia en la reproducción de la actual estructura social y en la formación de nuestras generaciones más jóvenes y a la que debería dársele, por tanto, un tratamiento mucho más cuidadoso y específico. Por ello se hace necesario dar solución a un problema que se está planteando con especial crudeza para algunos colectivos universitarios.

2.5- Formación Permanente:

La necesidad de formación de la que venimos hablando supera el marco de la formación inicial y plantea la necesidad de una capacidad permanente de educación de las personas.

Empezaremos dando una definición de formación permanente según el Consejo de Europa, comunicado de Feira (2000) “toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”. Se refiere a diferentes etapas como la educación infantil, la obligatoria, la secundaria, la profesional, la superior universitaria y no universitaria, la ocupacional y de adultos. Así como todas aquellas formas de educación como la formación para la utilización del ocio y el tiempo libre, la mejora de la calidad de vida, la participación social, la mejora de la empleabilidad, la formación de las personas mayores en sus distintas modalidades y

tipos etc. Es decir, toda formación que sirva para la mejora de las personas y sea de utilidad para la sociedad.

Para realizar un proyecto de formación permanente tendremos que hablar de los objetivos de la misma como son:

- Favorecer la reflexión teórica sobre el ejercicio profesional.
- Incidir en la mejora del centro educativo respecto a la gestión pedagógica de los ciclos y a la mejor actuación en clase y atención individual al alumno.
- Potenciar la actualización científica y didáctica del profesor.
- Especializar al profesorado en aquellas áreas en que faltan especialistas.
- Prestar atención a la formación de los formadores para orientar, dinamizar e impulsar actividades de perfeccionamiento que surjan del profesorado y para colaborar en los planes de formación de la Administración educativa.

Es importante destacar los CFIE (Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa) o instituciones dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León encargadas de la formación permanente del profesorado en los niveles no universitarios. Entre sus funciones también se encuentran promover la innovación educativa, apoyar iniciativas de investigación educativa, coadyuvar al desarrollo del currículo en los centros educativos, difundir experiencias didácticas relevantes entre los miembros de la comunidad educativa, promover la aplicación de las nuevas tecnologías en entornos educativos, certificar actividades formativas y asesorar a los docentes respecto a la generación y uso de materiales didácticos y curriculares.

Afirma García y Castro (2002, p. 299) al considerar que para el profesorado el aprendizaje permanente no es una opción a elegir, sino una “obligación moral” para una profesión comprometida con el conocimiento y fundamental para la supervivencia del profesorado

En la actualidad existen muchos planes de formación permanente, es decir, los contenidos, las experiencias, los aprendizajes derivados de la formación no siempre se llevan a la práctica. La causa puede encontrarse, según este autor, en un modelo de formación tradicional y descontextualizado, la formación impartida no está suficientemente relacionada con el desempeño del puesto de trabajo, en cuanto a los contenidos, los tiempos prescritos para la formación o los escenarios en que se desarrollan.

El Primer Congreso Internacional de Formación del Profesorado (CIFOP) de 2011 rescató la preocupación por temas como las Experiencias de innovación y formación en EI, EP y ESO, el aprendizaje sobre Nuevas Tecnologías, la orientación educativa, profesional y acción tutorial, las metodologías docentes innovadoras, la evaluación del aprendizaje, profesorado y programas, la atención a la diversidad, la educación intercultural, la convivencia, la educación para el desarrollo, la formación en investigación, la educación y la familia.

Para dar respuesta a estas dificultades, es necesario que los planes de formación permanente incidan directamente en las situaciones problemáticas que el profesorado se encuentra en los centros escolares, basándose en el trabajo colaborativo entre compañeros, en las estrategias colaborativas a partir de la participación; y en una metodología formativa basada en casos, intercambio, debates, lecturas, trabajo en equipo, incidentes críticos, etc.

En definitiva, para Imbermón (2005, p. 73) se trata de una formación permanente que fomente el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado y que potencie el trabajo colaborativo que transforme la práctica.

El proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que estamos inmersos puede contemplarse como una fuente de construcción de alternativas de mejora de la calidad de nuestras universidades. Así, el EEES ha supuesto la incorporación de nuevos referentes académicos y culturales en nuestras universidades, de entre los cuales Zabalza (2006, p. 49) destaca una nueva definición

del papel formativo de las universidades: *la formación a lo largo de toda la vida (lifelong learning)*. Es decir, la universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará en la post-universidad.

Los programas de formación permanente deben centrarse en el desarrollo de las *competencias profesionales* necesarias para resolver los problemas que se plantean en los centros y en las aulas. Estas competencias son las siguientes:

- Competencia científica: en el que incluye el conocimiento en el área de educación, en las áreas curriculares y en la gestión del conocimiento.
- Competencia intra e interpersonal: en habilidades emocionales y sociales, acción tutorial, orientación, y en la gestión de valores y su aplicación en el aula.
- Competencia didáctica: en cuanto a programación, elaborar Unidades Didácticas, didácticas específicas de las áreas, metodología y actividades, atención a la diversidad, gestión de aula, selección de materiales y recursos, evaluación de las programaciones de centro y de aula y evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos.
- Competencia organizativa y de gestión del centro: como modelos de organización de centros, organización, planificación y coordinación y gestión de calidad.
- Competencia en gestión de la convivencia: sobre la promoción de la convivencia, mediación y resolución de conflictos y control de la convivencia
- Competencia en trabajo en equipo: actitudes de cooperación y colaboración, participación e implicación en proyectos, técnicas de trabajo en grupo, toma de decisiones, liderazgo y fomento de la participación e implicación de las familias.
- Competencia en innovación y mejora: creatividad, investigación, detección de necesidades y propuesta de mejora.
- Competencia lingüístico-comunicativa: como la oratoria en el aula, prevenir los problemas de la voz y el aprendizaje y perfeccionamiento de idiomas.
- Competencia digital (TIC): el uso de la ofimática en la educación, de internet y el correo electrónico, creación de páginas web, utilización de software para crear recursos y materiales, gestión de redes y de aulas de informática y gestión informatizada de centros (García y Castro, 2002, p. 306)

Una vez descrito las áreas temáticas que los profesores están interesados así como las competencias en las que deberían ser formados cada maestro, pasaremos a descubrir algunos de los beneficios y de las limitaciones de la formación permanente según García Ruiz y Castro (2002, p. 321). En primer lugar, algunos de los *beneficios de la formación permanente* serían los siguientes:

- La formación permanente, entendida como medio para la mejora y adaptación de la escuela a una sociedad cambiante
- El grado de aprovechamiento de los planes de formación permanente dependerá de la motivación e interés del profesorado hacia la acción formativa y, sobre todo, del grado de aplicabilidad de la misma

Por el contrario, algunas de *las limitaciones de la formación permanente* son las siguientes:

- Ausencia de contenidos prácticos en los cursos y presentación de modelos de aula idealizados. Predominio de cursos teóricos frente a la demanda de contenidos prácticos o de difusión de experiencias innovadoras generadas desde los propios centros educativos
- La burocratización de la enseñanza: es la falta de tiempo debido a un aumento excesivo de burocracia educativa que no tiene una repercusión directa en la aplicabilidad de aula
- Falta de trabajo en equipo, de coordinación que facilite la generalización de experiencias
- Las características del grupo/aula y la falta de recursos.

3. METODOLOGÍA

En la realización de este trabajo de investigación, hemos utilizado una metodología que nos permita descubrir y conocer los elementos que han incidido en el desarrollo profesional de los tres docentes implicados en este estudio. La metodología que vamos a utilizar es de carácter cualitativo que para Rodríguez et al. (1999, p. 39) “es aquella que se utiliza primeramente para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces,

pero no necesariamente, se prueban hipótesis, con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones.”

La metodología cualitativa tiene las siguientes características:

- Su objetivo es la captación y reconstrucción del significado.
- Su lenguaje es conceptual y metafórico.
- Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible.
- Su procedimiento es más deductivo que inductivo.
- La orientación es holística y concretizadora (Ruiz, 2007, p. 23)

Dentro de los métodos de la investigación cualitativa podemos encontrar 4 tipos: fenomenología, etnografía, la teoría fundamentada, la etnometodología, la investigación-acción y el método biográfico. En nuestra investigación, utilizaremos el método biográfico-narrativo cuya finalidad es mostrar el testimonio subjetivo de una persona recogiendo sus acontecimientos y valoraciones de su propia existencia. Así, la narración biográfica aparece como uno de los escenarios más apropiados para poner en juego y analizar las experiencias del pasado y las expectativas acerca del futuro.

Entre los procedimientos que hemos utilizado para validar los criterios de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad destacamos la triangulación ya que según Cantón (1996, p. 224) “se ha revelado como un filtro para superar limitaciones metodológicas y la acusación de subjetividad a la que suelen estar expuestos los métodos personales y biográficos”.

El principio básico de este proceso consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para contrastarlos. Según los diferentes trabajos de Cohén y Mahón (1990), Janesick (1994) y Colás (1994) hemos considerado necesario contemplar los siguientes tipos de triangulación en nuestro estudio:

- Triangulación de datos: comprobar la veracidad de la información recogida a partir de la revisión de los mismos datos obtenidos a partir de diversas fuentes. Así, la información obtenida a través de las entrevistas biográficas ha sido contrastada con instrumentos de recogida de datos complementarios como ficha

de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional. También hemos consultado la legislación educativa para corroborar algunos de los datos facilitados por los maestros sobre su itinerario de especialización.

- Triangulación de fuentes: en nuestro caso, hemos utilizado una entrevista semiestructurada realizada a una formadora de maestros de Educación Infantil con una larga experiencia que nos ha permitido confirmar algunos de los datos obtenidos a través de las entrevistas biográficas.
- Triangulación interna: incluye la contrastación entre investigadores, observadores y/o actores y permite detectar las coincidencias y divergencias en las informaciones obtenidas. En este sentido, la lectura de las transcripciones como del resultado final por parte de los informantes, ha sido utilizada como instrumento para dar credibilidad y confirmabilidad a la investigación.
- Triangulación teórica: nos referimos a la revisión de la literatura científica y a la búsqueda de las teorías que nos sirven para interpretar los datos recogidos o aclarar diversos aspectos que se presentan de forma contradictoria.

3.1- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Partiendo de las premisas anteriores y para profundizar en la realidad que vive de los maestros de Educación Infantil, en las experiencias e influencias que han condicionado su trayectoria personal y profesional, así como las demandas, necesidades y expectativas de futuro. En esta investigación nos hemos centrado en el estudio del desarrollo profesional de un grupo de maestros de Educación Infantil donde nos hemos planteado responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es la trayectoria académica y profesional de los maestros y maestras especialistas en educación infantil?
- b) ¿Cuáles son las necesidades y demandas de este colectivo?

Los objetivos generales derivados de las anteriores preguntas son los detallados a continuación:

- Conocer la trayectoria académica y profesional de los maestros especialistas en educación infantil que trabajan en distintos contextos educativos.

- Detectar las necesidades y demandas de este colectivo.

3.2- INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

- Derivados del primer objetivo tenemos:
 - a. ¿Cuáles son las influencias más determinantes en la elección de su profesión como maestro de Educación Infantil?
 - b. ¿Qué características más significativas destacan del período de formación inicial?
 - c. ¿Cuáles son las exigencias a nivel formativo y personal del maestro que debe reunir un maestro de Educación Infantil?
 - d. ¿Qué aspectos positivos y negativos destacan los maestros en su primera experiencia profesional?
 - e. ¿Cuál es el nivel de satisfacción con el trabajo actual de los maestros de Educación Infantil?
 - f. ¿Qué conocimientos adquiridos en su formación académica les han servido en su práctica profesional?
 - g. ¿Qué tipo de actividades de formación permanente desarrollan?
 - h. ¿Cuál es la valoración que hacen de la formación permanente?
- Derivados del segundo objetivo tenemos:
 - a. ¿Cuáles son los aspectos positivos en el desarrollo de su profesión?
 - b. ¿Qué dificultades aparecen como recurrentes en los maestros de Educación Infantil?

3.3- SELECCIÓN MUESTRAL:

Los criterios que hemos establecido a la hora de realizar la selección del grupo de informantes fueron los siguientes:

- a) Ser maestros de Educación Infantil en activo y que hubieran realizado la especialización durante la diplomatura.

- b) Tener más de 3 años de experiencia como docentes especialistas en Educación Infantil
- c) Desarrollar su labor docente en centros de diferentes tipos (públicos y concertados) y ubicados en distintos contextos (urbano o rural).

Finalmente el grupo de informantes lo conformaron dos maestras y un maestro especialistas en Educación Infantil y de las que detallamos sus características principales en el siguiente cuadro:

Tabla 4: Muestra de la investigación

MAESTROS	TIPO DE ACCESO	AÑOS DE EXPERIENCIA	TIPO DE CENTRO	CONTEXTO	EDAD	PLAN DE ESTUDIOS
MAESTRO 1	Oposición	5	Público	Rural	28	2000-2003
MAESTRO 2	Entrevista	11	Concertado	Urbano	40	1997-2000
MAESTRO 3	Oposición	3	Público	Urbano	26	2004-2007

3.4- INSTRUMENTOS UTILIZADOS:

En nuestra investigación hemos utilizado como instrumento para la recogida de información la entrevista biográfica así como otros instrumentos complementarios como una ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y un currículum profesional que nos ha permitido completar y contrastar la información obtenida en las distintas entrevistas realizadas.

En la entrevista biográfica hemos incluido preguntas abiertas, siguiendo las orientaciones de Pujadas (1992, p. 66-67) que sugiere no realizar un protocolo de entrevista fuertemente estructurado ya que “una entrevista biográfica, consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del investigador es estimular al sujeto para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en las que se expliciten de la forma más amplia posible las referencias a terceras

personas y a ambientes concretos en los que transcurren los diferentes espacios biográficos”

Podemos distinguir diferentes fases en el desarrollo de la entrevista biográfica que hemos llevado a cabo en nuestro trabajo según Bolívar et. al. (2001, p. 161-168):

- 1ª) Fase de planificación de la entrevista: debe ser planificada en sus tiempos, sin límite de tiempo para dejarles hablar y sobre todo en las cuestiones a plantear. Algunos de los aspectos básicos a plantear son los siguientes:
 - a) Decidir a quién se va a entrevistar: el número de personas según los objetivos pretendidos. En nuestro caso, tres personas de diferentes edades, años en la docencia y diferentes contextos educativos.
 - b) Quién va a hacer de entrevistador: en este caso el autor del trabajo.
 - c) Establecer primera relación, explicar los propósitos: es preciso explicar, cara a cara, los objetivos, usos y tiempos que se van a emplear, etc. En nuestro caso, se explica a los futuros informantes en qué consiste el trabajo, los objetivos, cómo se iba a realizar la entrevista entre otros.
 - d) Guía de la entrevista: consiste en una entrevista abierta, semidirigida que posibilita la obtención de la información deseada.
 - e) Planificar y crear el contexto adecuado: se debe realizar en un contexto temporal y afectivo adecuado con el objetivo de inducir al entrevistado a contar sus historias compartidas por el interlocutor a través de un diálogo interactivo. En nuestro caso, realicé las entrevistas en sus lugares de trabajo, centros de enseñanza, y además todos los maestros entrevistados eran conocidos facilitando así el desarrollo de la entrevista.
 - f) La ética de la entrevista e investigación: el uso de la entrevista personal, debe atenerse a unos principios éticos que deben ser aclarados en su comienzo: proteger la privacidad, derechos e intereses del narrador, el anonimato o no, los derechos sobre su voz, el uso de los datos, el acceso y conocimiento del entrevistado. En nuestro caso, antes de realizar la entrevista, les informamos sobre que iba a ser una entrevista grabada, utilizando su anonimato y pidiendo permiso para utilizar los datos en la investigación.

- 2ª) Fase de realización de la entrevista: situación donde la persona pueda, abiertamente, reflexionar sobre su vida al través de la narración mientras que el entrevistador, interviene en aquellos momentos que pueda contribuir a obtener más datos. Se debe evitar plantear cuestiones que sean respondidas con un sí o un no o aquellas muy generales. Es importante, saber escuchar, dejar responder y no interrumpir al entrevistado.
- 3ª) Fase de interpretación de la entrevista: una vez recogida la información a través de la grabación, comienza la postentrevista. En primer lugar, la transcripción que consiste en pasar la interacción verbal a texto legible para posteriormente realizar una interpretación fundamentada de los datos narrativos que podremos ver en el siguiente apartado (**VER ANEXO**).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS:

Como hemos podido ver en el apartado anterior, para la realización de este trabajo hemos seguido una serie de etapas, en este apartado hablaremos de la última. Esta última fase es la que desarrollaremos a continuación a partir de cada una de las transcripciones realizadas en base a las grabaciones de voz. Una vez realizado esto, debemos contrastar las opiniones de las personas entrevistadas de forma individual sobre cada tema propuesto, lo cual nos permitirá determinar la convergencia y divergencia de opiniones y finalmente extraer los datos más relevantes. Por otro lado, utilizaremos extractos de las transcripciones para aclarar determinados aspectos así como citas y aportaciones de estudiosos sobre el tema para contrastar, reforzar o completar, si es necesario, las opiniones de los entrevistados dando mayor validez al trabajo.

Las informaciones generadas a partir de las entrevistas se codifican, reduciéndolas a categorías entendidas como grupo de datos que pueden ser considerados como de la misma especie (Baéz y Pérez de Tudela, 2007, p. 261). Siendo las categorías desarrolladas las siguientes:

- a) Acceso a la especialización de Educación Infantil: promoción, carácter del centro y motivaciones personales.

- b) Formación profesional inicial: aspectos positivos y negativos, asignaturas más valiosas y menos valiosas, formación musical y exigencias formativas.
- c) Inducción a la profesión docente y experiencia laboral previa: primer contacto laboral, características del mismo y aspectos positivos y negativos
- d) Destino actual y consolidación laboral como especialista de Educación Infantil: dificultades encontradas, familia y compañeros, la música en el aula, nivel de satisfacción laboral e importancia de la formación permanente.

➤ Acceso a la especialización de Educación Infantil:

En primer lugar, hablaremos del tipo de centro que los maestros eligieron para realizar su carrera universitaria obteniendo que dos de ellos realizaron su especialidad de Educación Infantil en un centro público de Segovia y la otra maestra en un centro privado en Salamanca. En resumen, podemos decir que el 60% de las personas entrevistadas prefieren la educación pública para realizar su formación universitaria frente a la educación privada. Además, acabaron sus carreras entre los años 2000 y 2008 con edades comprendidas entre los 26 y los 42 años.

En segundo lugar, los maestros entrevistados señalan que las motivaciones personales y profesionales que les llevaron a decantarse por su formación como maestro de Educación Infantil fueron en dos de los casos porque, en un principio, querían realizar la especialidad de Educación Primaria, pero como no existía oferta de empleo público para esa especialidad, se decidieron a realizar la especialidad de Educación Infantil “*En un principio, siempre hubiera querido hacer Primaria pero como hacía años que no salían las oposiciones de Educación Primaria aunque no me importa porque me encanta trabajar en Educación Infantil*” (Maestra 3, p. XI) Mientras que un caso, se decantó por la especialidad de Infantil porque es la etapa donde se realizan el mayor número de habilidades y de formación del cerebro y por la profesión de su madre que también es maestra de esta etapa. En relación a la vocación por la enseñanza, Day (2006, p. 43) que identifica a los maestros que educan y a los que enseñan: “a los primeros les gustan los niños y los jóvenes, se sienten cómodos enseñándoles, se interesan por descubrir sus antecedentes y su realidad presente, los tratan como personas y observan con atención lo que dicen y

cómo actúan”. Los maestros que educan son aquellos que deberían existir, aquellos que son felices en su día a día de trabajo, que cada logro de un niño es un granito de arena suyo, comprenden cada necesidad que tiene el niño, en definitiva, que siente pasión y disfruta con su trabajo y hace disfrutar a los que tiene alrededor. Por el contrario están los maestros que enseñan, que no muestran entusiasmo por su trabajo y entienden la enseñanza como un trabajo vago y aburrido.

➤ Formación profesional inicial:

A la pregunta sobre los aspectos que destacarías de forma positiva de tu formación los entrevistados los centran en la relación con los compañeros, la dedicación de algunos profesores y el período de prácticas como lugar donde más aprendizajes realizaron. Por su parte, los aspectos negativos se refieren a la ausencia de asignaturas más prácticas relacionadas con la Educación Infantil como la lectoescritura o el cuidado de la voz, la diferenciación entre teoría-práctica, así como el exceso de asignaturas teóricas frente a la escasez de las prácticas. Así como señala Zabalza (2000, p. 87) “en la necesidad de aumentar el tiempo de formación y de prácticas, para poder así responder al “nuevo tipo de profesor” un profesional autónomo, investigador, reflexivo y crítico”.

Respecto a las asignaturas que les resultaron más útiles durante su formación inicial destacan asignaturas relacionadas con el desarrollo del niño, dificultades de aprendizaje, didácticas específicas de Educación Física, de Matemáticas y de educación de valores. Y menos útiles asignaturas relacionadas con la Biología o la Química o alguna relacionada con el funcionamiento de los ordenadores y poco relacionadas con la Educación.

Ahora vamos a descubrir las opiniones de los diferentes maestros entrevistados respecto a las exigencias formativas y personales que debe reunir un maestro Especialista de Educación Infantil. Respecto a las exigencias personales uno de los maestros entrevistados explica que es un perfil complejo ya que el maestro “*es un poco médico, logopeda, un poco pedagogo, papá, mamá. Sobre todo tiene que ser una persona paciente y tener mucho amor hacia los niños*”(Maestro 1, p. 1). Además, continua este entrevistado, de sentido común, trabajo en equipo, vocación

y paciencia. Una de las personas entrevistadas habla de “*entender el mundo mágico de los niños y adaptar tu actividad a él*”(Maestro 2, p. VI). En relación a la formación académica, los tres coinciden en una formación más práctica que teórica, que trabaje la educación intercultural (tan presente en nuestras aulas), y el aprendizaje constructivo dejando a los niños que investiguen y experimenten para que lleguen por sí mismos al conocimiento.

En definitiva, debe existir una buena actitud ante la docencia, un buen clima de trabajo y de motivación para con sus alumnos así como una formación académica adecuada, suficiente y vinculada de forma muy directa con la Educación Infantil, y muy especialmente con la educación emocional de nuestros alumnos. “El profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (Extremera y Fernández Berrocal, 2002, p. 374).

En esta misma línea se manifiesta Santos Guerra:

Si se consiguen unas excelentes calificaciones en las materias, pero se aprenden actitudes de insolidaridad, de desprecio al compañero, de intolerancia ante el pensamiento de los otros, habrá que cuestionar el efecto de la práctica educativa, aunque no se hubiera pretendido alcanzarlo. Es decir, que la escuela forma en valores si ella misma los practica y los vive. No hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo (Santos Guerra, 2010, p. 37).

Para acabar este apartado del análisis de la formación inicial, las personas entrevistadas nos hablaron sobre si al finalizar su formación se sentían preparados para desarrollar su labor docente, donde las tres personas nos explicaron que no se sentían preparados y que la profesión de maestro se hace con los años y se va aprendiendo con la práctica. Uno de los maestros nos explico que “*Ningún*

profesional cuando acaba su carrera se siente realmente preparado. A día de hoy, sigo aprendiendo cada día un poco más desde la práctica docente e imagino que uno nunca deja de aprender y muchas veces aunque es una lástima, que te toca aprender por ensayo error” (Maestro 1, p. I) .

➤ Inducción a la profesión docente y experiencia laboral previa:

Dentro de las personas entrevistadas existe gran diversidad respecto a los años de docencia en la etapa de Infantil oscilando entre los 3 y los 11 años de experiencia en centros tanto públicos como concertados. En cuanto a las primeras experiencias como docentes hay gran diversidad de circunstancias, para una de las personas entrevistadas su primera experiencia fue en el primer año de prácticas una vez sacada la plaza como maestra de Educación Infantil en un centro de Segovia con 25 niños de 3 años; otro de los sujetos se trató de una experiencia docente con un sacerdote en centros privados de dos países de América Latina sin ningún tipo de remuneración con niños de diferentes edades y el tercer entrevistado estuvo trabajando por primera vez en un centro concertado de la ciudad de Segovia con niños de 3 años.

La maestra que realizó su primera experiencia en su año de prácticas, destaca como importante las relaciones con la familia donde los padres participaban y mostraban una actitud positiva en la colaboración con el centro y la maestra. Y como aspectos negativos, la relación con sus compañeras de ciclo que dice *“muy tradicionales en sus métodos donde veían que una persona joven que les hacía la competencia no les gustaba nada y no me ayudaban, me pusieron trabas”* (Maestro 3, p. XIII), además de la difícil actuación con dos niños con necesidades educativas especiales atendiendo a la poca ayuda del equipo de orientación.

El segundo maestro que tuvo su primer contacto con los niños de Educación Infantil en centros de América Latina destaca como aspectos que destacaría una atención más alimenticia que académica y aprendió que *“los niños son niños en cualquier lugar a diferencia de nuestro país que están sobreestimulados, es más difícil sorprenderles como por ejemplo con los cuentos.”* (Maestro 2, p. VIII) Como

dificultades destacaba la diferencia de modos de vida y adaptarse a las mismas le costó pero fue una gran experiencia vital para él.

Y finalmente, el maestro cuya primera experiencia docente fue con niños de 3 años en un centro concertado destaca como aspectos importantes la relación con la familia ya que dice que *la curtieron mucho sobre todo con el trato con las familia* (Maestro 1, p. III), así como la difícil actuación con dos niños con necesidades educativas especiales con falta de autonomía y problemas de conducta.

➤ Destino actual y consolidación laboral como especialista de Educación Infantil:

Respecto al trabajo que realizan en la actualidad y los aspectos positivos y negativos, el Maestro 3 trabaja en un centro público urbano de la ciudad de Segovia, con niños de 3 años, y señala como positivo de su profesión que está ejerciendo de profesora y eso es lo que ha querido ser siempre y ningún aspecto negativo. El Maestro 2, trabaja con niños de 5 años en un centro concertado, destacando que lo más positivo es ser maestro de Infantil que es lo que le gusta y como negativo la necesidad actual de hacer una Preprimaria en Infantil, el exceso de fichas que hacen perder la motivación al profesor y dejando de lado los aspectos emocionales. Y la Maestra 1, que trabaja de interina en un centro rural público con 4 niños de diferentes edades, subraya el aprendizaje de los niños y el reconocimiento de las familias como más positivo de su profesión, y como negativo la cantidad de aspectos que tienen que atender los maestros de Educación Infantil: *“la recompensa de que los niños aprenden y aprenden lo que les has enseñado, que lleva tu sello”*(Maestro 1, p. IV)

En las entrevistas realizadas, podemos comprobar las dificultades que resaltan los diferentes maestros en su quehacer diario y su nivel de satisfacción con su trabajo. Dos de los 3 maestros coinciden en que es difícil atender a las características particulares de cada niño que encuentras en el aula, hacerles llegar todos los conocimientos y satisfacer a las familias: *“Es difícil trascender el trabajo del maestro fuera del aula o problemas en los que es difícil intervenir”* (Maestro 1, p. IV). Mientras que el otro maestro matiza que la educación es un juego a tres bandas:

el maestro, la familia y los compañeros, no pueden estar uno sin el otro, todo influye en el desarrollo integral del niño. Y en relación al nivel de satisfacción con su trabajo actual hay diversidad de opiniones ya que mientras que para los Maestros 2 y 3 su nivel de satisfacción es 4 y 5⁴, respectivamente, para el Maestro 1 se sitúa entre 3 y 4 (esta valoración más baja puede derivar de la casuística de esta maestra al tener en su clase alumnos una gran diversidad de niveles con alumnos con necesidades educativas especiales). En resumen, de los tres entrevistados dos se catalogan como satisfechos con su trabajo actual (uno como muy satisfecho), mientras que el tercero está algo menos que los anteriores pero se define como satisfecho.

Todas las personas entrevistadas están coincidiendo en el hecho de que la formación universitaria es poco aplicable aunque hay maestros que destacan entre las asignaturas útiles como las de plástica en su actividad con los niños, basada en conocimientos teóricos poco útiles en la vida real y menos conocimientos prácticos y un maestro que cambiaría las asignaturas poniendo más educación emocional, artística y plástica.

Respecto a la educación musical todos están de acuerdo en que es importante para el desarrollo del niño para conseguir mayor motivación, pero hay una maestra que dice que como cualquier ámbito del desarrollo del niño, ya que hay que trabajar todos de

forma global como dice el Decreto 122/2007: “las áreas están en estrecha relación, por lo que buena parte de los contenidos de cada área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos.” Realizan actividades de música en el aula como canciones, trabajar los sonidos fuerte-débil, grave-agudo, percusión corporal, danzas entre otros.

Y por último hablaremos de la importancia que tiene para los maestros la formación permanente y qué cursos han realizado en relación a este tema. El 100% de las personas entrevistadas consideran importante la formación permanente ya que hay

⁷ Recordemos que se trata de un escala de 1 a 5 en donde 1 es poco satisfecho y 5 es muy satisfecho.

es necesario adaptarse a los cambios educativos que surgen en la actualidad: *“para ir creciendo y evolucionando cuanto más te adaptes a la realidad, más vivo te sentirás”* (Maestro 2, p. X) Los temas más recurridos entre las personas entrevistadas para realizar cursos de formación permanente son: experiencias de Educación Infantil, educación Intercultural, dificultades de aprendizaje, Nuevas Tecnologías, el huerto escolar o el trabajo por Proyectos. Ibermón (2005, p. 73) *“demanda un cambio radical abandonando el concepto tradicional de la formación permanente del profesorado como la actualización científica, didáctica y psicopedagógica de sujetos ignorantes, en beneficio de un compromiso con una formación permanente orientada hacia un sujeto que tiene capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, tanto laborales como sociales y educativos en su contexto y con sus colegas”*.

5. CONCLUSIONES:

A lo largo del presente trabajo, hemos pretendido explicar las cuestiones relativas a la trayectoria académica y profesional de los Maestros de Educación Infantil y la valoración que hacen de la misma. Teniendo en cuenta el análisis de los resultados que obtuvimos tras la realización de las entrevistas y su posterior transcripción, tomaremos los objetivos propuestos como punto de partida de la investigación con el objetivo de sintetizar las principales conclusiones obtenidas que desarrollaremos a lo largo de este punto del trabajo.

El enunciado del primero de los objetivos proponía el conocimiento de la trayectoria académica y laboral de los maestros especialistas en educación infantil que trabajan en diferentes contextos educativos. Para dar respuesta a esta cuestión, analizamos la trayectoria formativa de las diferentes personas entrevistadas y posteriormente su trayectoria profesional, podemos concluir:

- La motivación de las personas entrevistadas para realizar la especialidad de Educación Infantil parte en su mayoría de la falta de demanda en otra especialidad, Primaria. A pesar de ello, están satisfechos con su trabajo y todos volverían a realizar la misma especialidad y en el mismo centro.

- Respecto a esta formación inicial en la Universidad destacan como aspectos positivos la relación con los compañeros, la dedicación de los profesores y sobre todo, el período de prácticas donde realmente pudieron aplicar los aprendizajes adquiridos. Y como aspectos negativos, la ausencia de asignaturas prácticas y relacionadas con las necesidades reales y actuales de los alumnos de Educación Infantil.
- Un aspecto importante a destacar, es que las personas entrevistadas al acabar su formación no se sentían preparadas para desarrollar su labor como docente ya que es una tarea que se aprende a lo largo de la vida a través del trabajo diario en el aula.
- La mayor parte de la población entrevistada, accede a su puesto de trabajo actual a través de concurso-oposición, bien como funcionaria de carrera o como interino exceptuando una persona que trabaja en el ámbito privado y accedió mediante currículum y entrevista personal.
- El nivel de satisfacción de las personas entrevistadas en la actualidad, va del nivel de satisfacción normal a un nivel de satisfacción máximo con el trabajo que realizan diariamente pudiendo concluir que los maestros que tenemos en las aulas se sienten motivados y felices con su profesión.
- Para finalizar las conclusiones del primer objetivo, decir que los maestros entrevistados creen fundamental la formación permanente del profesorado para actualizarse ante los nuevos cambios y necesidades de los niños de nuestra sociedad y adaptar su práctica a las mismas.

Y respecto al segundo objetivo que nos planteamos relacionado con la detección de las necesidades y demandas de los maestros de Educación Infantil podemos destacar los siguientes aspectos:

- Todas las personas entrevistas están de acuerdo en afirmar que la formación recibida durante su carrera universitaria es deficitaria debido a que falta relación entre la formación teórica y la práctica y esta no sirve para desarrollar su tarea docente.
- Las personas entrevistadas, creen que las exigencias personales de un maestro de Educación Infantil debe cumplir es un perfil complejo con características como la paciencia, la vocación, el trabajo en equipo y una buena disposición del maestro.

Y respecto a las exigencias formativas, una formación más práctica y menos teórica donde los niños sean los auténticos protagonistas de su aprendizaje.

- Las dificultades que destacan las personas entrevistadas en su quehacer diario y por tanto deberían ser tenidas en cuenta en relación en el futuro para el desarrollo de los Planes de Estudios de Maestros son: la relación de la familia con la escuela que es un punto importante dentro de la educación de los niños, atención individual y personalizada de cada uno de los alumnos para que todos consigan llegar a los mismos aprendizajes teniendo en cuenta sus características particulares y la relación con los compañeros del centro a la hora de compartir experiencias pudiendo aprender unos de los otros y mejorar.
- Por último, las personas entrevistadas destacan que los cursos que realizan muchas veces tienen que ver con la formación en Nuevas Tecnologías que es necesaria debido a que estamos en la sociedad del conocimiento, pero también es necesario cursos de formación donde se intercambian las experiencias de diferentes maestros resultando una actividad enriquecedora, así como la atención a las principales necesidades de aprendizaje de los niños y la Educación Intercultural debido a que estamos ante una sociedad en constante cambio y por tanto debemos adaptarnos a esos cambios.

6. PROSPECTIVAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN:

En este último apartado del trabajo, nos centraremos a describir cómo ha sido el proceso de elaboración del trabajo, los obstáculos encontrados y los aprendizajes realizados a lo largo del mismo así como las futuras líneas de investigación que se podrían llevar a cabo.

En primer lugar, era la primera vez que realizábamos una investigación tan profunda en Educación Infantil por lo que casi partíamos desde cero respecto a los diferentes pasos que debía llevar en el desarrollo de la misma. Empezamos con la revisión bibliográfica sobre el tema, había mucha información respecto a artículos y libros relacionados con

la formación inicial de los maestros pero era muy limitada respecto a la especialidad de Educación Infantil.

En segundo lugar, conocía poco sobre métodos de investigación pero aún menos sobre el método biográfico-narrativo. Realicé una búsqueda activa de artículos y libros que hablaban sobre esta metodología así como del instrumento a utilizar que me resultó más

complicado. Al final me decanté por la entrevista biográfica porque me parecía la estrategia más adecuada a través de preguntas abiertas para investigar acerca de la trayectoria de los maestros. Así como la transcripción y el análisis, también resultaron dificultosas a la hora de seleccionar la información más y menos importante.

Pero no todo fueron dificultades, también existieron facilidades con respecto a las personas entrevistadas que eran conocidas y de confianza, mostrando disponibilidad y dando muchísimas facilidades para determinar el lugar y la hora para realizarlas. A medida que íbamos avanzando en el trabajo, sentía más curiosidad por el tema y teníamos más motivación para continuar y ver los resultados que llegaríamos a obtener con el mismo.

Para finalizar, querríamos plantear algunas posibles líneas de investigación que se pueden generar a partir del estudio realizado. Deberíamos de profundizar más acerca de las motivaciones de los alumnos en proceso de formación tienen por la especialidad de Educación Infantil así como de las necesidades que tienen los maestros en su práctica para poderlas tener en cuenta en los planes o desarrollo de las asignaturas que se realizan en la universidad. También podíamos tener en cuenta los diferentes agentes educativos que acompañan al maestro para completar la información en relación al desarrollo profesional y la formación de la identidad docente. Y por último, profundizar sobre la situación del docente de Educación Infantil en relación a las necesidades y dificultades en la actualidad para idear programas de formación en relación a estas.

7. LISTA DE REFERENCIAS:

7.1- LEGISLACIÓN:

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE número 187 de 6/8/1970, páginas 12525 a 12546.
- Orden sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. BOE número 151 de 25/6/1977, páginas 14256 a 14257
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE número 238 de 4/10/1990, páginas 28927 a 28942
- Resolución del 10 de diciembre de 1992 de la UAM, plan de estudios Diplomatura Magisterio de Educación Infantil (Segovia). BOE número 31 de 5/2/1993, páginas 3252 a 3269.
- Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), de 24 de diciembre. BOE número 307, de 24/12/2002, páginas 45188 a 45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207.
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias: graduado/a de Educación Infantil. BOE número 305, de 21/12/2007, página 52846 a 52847.
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE número 5, de 5/1/2008, páginas 1016 a 1036.

7.2- REVISTAS ELECTRÓNICAS:

- Benejam, P. (1999). La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 219-229.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118016> (Fecha de consulta: 15 de Mayo de 2012)
- García Ruiz, R. y Castro Zubizarreta, A..(2002) La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Education siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Nº. 30,(1), 297-322.

- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3875447> (Fecha de consulta: 13 Abril de 2012)
- Gutiérrez Martín, A. (1998). Formación del profesorado en nuevas tecnologías multimedia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1), 493-500. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796569> (Fecha de consulta: 9 de Mayo de 2012)
 - Gutiérrez Martín, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro: "realfabetización" digital del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 63, 191-206. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2863069> (Fecha de consulta: 14 Abril de 2012)
 - Gutiérrez A., Palacios A. y Torrego L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 34, pp. 173-181. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167050> (Fecha de consulta: 21 de Mayo de 2012)
 - Gutiérrez, A., Palacios A. y Torrego, L. M. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación. *Revista de educación*, 353, 267-293. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3288008> (Fecha de consulta: 27 Abril de 2012)
 - Imbernón, F. (1999b). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118010> (Fecha de consulta: 14 Abril de 2012)
 - Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118068> (Fecha de consulta: 9 de Mayo de 2012)
 - Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 127-

144. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113377> (Fecha de consulta: 17 Abril de 2012)
- Oriol, N (2005): La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica Leeme*, 16. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/bernal00.pdf> (Fecha de consulta: 19 Abril de 2012)
 - Palomero, J. E. y Gutiérrez, A. (1999). Informe sobre el "IX Congreso de Formación del Profesorado": "evaluación y formación del profesorado universitario" (Cáceres 2-3-4 de junio de 1999), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 179-186. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118040> (Fecha de consulta: 6 Mayo de 2012)
 - Palomero, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 21-41. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=818892> (Fecha de consulta: 27 Abril de 2012)
 - Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276044> (Fecha de consulta: 3 de Mayo de 2012)
 - Puellas, M. (2000). Política y educación: Cien años de historia. *Revista de Educación*, 20, 7-36. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19363>
 - Rodríguez Rojo, M. (1999). Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 305-317. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118024> (Fecha de consulta: 13 Abril de 2012)
 - Rodríguez Rojo, M. (2000). Sociedad, Universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118071> (Fecha de consulta: 24 Mayo de 2012)
 - Rodríguez, M., Palomero Pescador, J. E. y Teruel Melero, P. (2006). Hacia una metodología convergente. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado*, 20 (3), 17-35.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484227> (Fecha de consulta: 27 Abril de 2012)
- Sánchez, M.E y Pesquero, E. (2002) La importancia de la formación en el proceso de inserción laboral de los maestros. *Revista Complutense de Educación*, 1 (3) 141-160.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=797763> (Fecha de consulta: 15 de Mayo de 2012)
 - Santos Guerra, M.A. (2010): Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3123583> (Fecha de consulta: & de Mayo de 2012)
 - Subirats, M^a. A. (2005). La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 39-51. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1343159> (Fecha de consulta: 27 Abril de 2012)
 - Subirats, M^a. A. (2010). La formación de los docentes de educación musical en el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(2), 16.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655832> (Fecha de consulta: 19 de Mayo de 2012)
 - Zabalza, M. A. (2000). El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118069>. (Fecha de consulta: 15 Mayo de 2012)
 - Zabalza, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 37-69. Recuperado de [0dialnet.unirioja.es/almena.uva.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=2006](http://dialnet.unirioja.es/almena.uva.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=2006). (Fecha de consulta: 19 de Mayo de 2012)

- Zabalza, M. A. (2011a). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760>. (Fecha de consulta: 27 de Mayo de 2012)
- Zabalza, M. A. (2011b). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47 (1), 147-197. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696862>. (Fecha de consulta: 14 de Mayo de 2012)

7.3- LIBROS:

- ANECA (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Volumen 1. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Volumen 2. Madrid: ANECA.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC editorial
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- Benejam, P. (1990) La formación inicial del profesorado. En J. Machargo Salvador, J. S. Arencibia y G. Marrero (coord.) *Jornadas sobre Formación del Profesorado* (pp.11-40). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Bernal (2000) *Implicaciones de la música en el curriculum de educación infantil*.
- Benejam, P. (2005). La formación del profesorado: una mirada al pasado para escribir el futuro. *Aula de innovación educativa*, 143-144, 13-17.
- Bolívar, A. , Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cantón, I. (1996) *Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica*. Uned. Madrid, p. 215-225.
- Cohén, L y Manion, L (1990) *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid. La Muralla.
- Colás, M.P. (1994) *La metodología cualitativa..* Sevilla. Alfar, p. 249-290.

- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Comisión de las Comunidades Europeas, COM (95), Bruselas.
- Day, CH. (2006): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea
- Díaz Gómez, M. (2005b). Reflexiones de una década en la formación de profesorado de música. *Boletín de investigación educativo – musical*, 36, 47-54.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Cuestiones de Educación*. Buenos Aires: Paidós
- Escamilla, A. y Lagares, A. R. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona: Graó
- Extremera, N. & Fernández Berrocal, P. (2002) *Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia*. En P. Fernández–Berrocal & N. Ramos, *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós, 353–375
- Feimen-Nemser, S. (1990). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*”. En Houston, *Handbook of research on teacher education* (pp. 211-233). Nueva York: Macmillan.
- Gimeno, J. (1993). *El profesorado*. Cuadernos de pedagogía, 219, 22-27.
- Gimeno, J. (2001). *Conocimientos, escolaridad y vida activa*. En A. López Blasco y J. Hernández Aristu (Coor.), *Jóvenes más allá del empleo, estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes* (pp. 63-89). Valencia: Nau Llibres.
- Gimeno, J. (2007). *Resumen de ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?*. Cuadernos de pedagogía, 374, 17-20.
- Gimeno, J. (2010). *Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado*. Cuadernos de pedagogía, 398, 82-86.
- Imbernón, F. (1990). *La formación del profesorado*. En J. Machargo Salvador (coord.), J. S. Arencibia (coord.) y G. Marrero (coord.) *Jornadas sobre Formación del Profesorado* (pp. 41-86). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Imbernón, F. (1994/1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (4ª Reimpresión). Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (1999a): Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2005). *¿Qué formación permanente?*. Cuadernos de Pedagogía, 348, 70-73.
- Imbernón, F. (2010). *La formación del profesorado y el desarrollo del currículum*. En J. Gimeno sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Liston, D. P. y Zeichner, M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Paidea-Morata.
- Pérez Gómez, A. (1992). *La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (1993). *Autonomía profesional y control democrático*. Cuadernos de Pedagogía, 220, 25-30
- Pérez Gómez, A. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación: Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Pujadas, J.J. (1992) *el método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, J.I. (2007) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La formación inicial. El currículum del nadador*. Cuadernos de Pedagogía, 220, 50-54.
- Zabalza, M. A. (2001a). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2001b). *Formación del profesorado universitario*. *Revista de investigación educativa, RIE*, 19 (2), 659-662.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

7.4- **PÁGINAS WEB CONSULTADAS:**

- http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf (Fecha de consulta: 19 de Mayo)
- http://encuestaproflex.org/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=30 (Fecha de consulta: 23 de Mayo)
- http://encuesta-proflex.org/documents/8_informes_reflex_estudiantes.pdf (Fecha de consulta: 23 de Mayo)
- http://encuesta-proflex.org/documents/9_informes_reflex_graduados.pdf (Fecha de consulta: 23 de Mayo)
- http://encuesta-proflex.org/documents/10_informes_reflex_empleadores.pdf (Fecha de consulta: 23 de Mayo)
- http://encuesta-proflex.org/documents/11_informes_reflex_gestores.pdf (Fecha de consulta: 23 de Mayo)
- <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t13/p001/e02/a2009-2010/10/&file=pr10003.px> (Fecha de consulta: 9 de Mayo)
- <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t13/p001/e02/a2009-2010/10/&file=pr10004.px> (Fecha de consulta: 9 de Mayo)
- <http://www.stecyl.es/opo/opos2003.html> (Fecha de consulta: 15 de Mayo)
- <http://www.stecyl.es/opo/opos2005.html> (Fecha de consulta: 17 de Mayo)
- <http://www.stecyl.es/opo/opos2007.html> (Fecha de consulta: 17 de Mayo)
- <http://www.stecyl.es/opo/opos2009.html> (Fecha de consulta: 18 de Mayo)
- <http://www.stecyl.es/opo/opos20011.html> (Fecha de consulta: 20 de Mayo)