

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Percepción de los estudiantes
universitarios sobre la figura del
maestro de Educación Infantil**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Autor/a: Marina Alonso Tablón

Tutor/a: Antonio Cervero Fernández-Castañón

Junio 2024

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. METODOLOGÍA.....	4
3. INVESTIGACIÓN REALIZADA	5
3.1. Resumen.....	5
3.2. Abstract	6
3.3. Introducción (de la investigación).....	7
3.4. Marco teórico.....	9
3.5. Método.....	13
3.5.1. Muestra	13
3.5.2. Instrumento.....	15
3.5.3. Procedimiento.....	15
3.5.4. Análisis de datos.....	16
3.6. Resultados	16
3.7. Discusión	20
4. CONCLUSIONES	24
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25

1. INTRODUCCIÓN

El acuerdo de 5 de marzo de 2020, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el Reglamento sobre la asignatura Trabajo Fin de Grado en la Universidad de Oviedo, define el Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) como un proyecto, memoria o estudio que cada estudiante debe realizar para demostrar que ha adquirido las competencias propias de la titulación. Dicho trabajo se lleva a cabo bajo la supervisión de uno o varios tutores y tiene asignada la carga de créditos que se establece en el plan de estudios de la titulación (Art. 2), que en el caso del Grado en Maestro en Educación Infantil es de seis.

A la hora de elegir la modalidad de TFG es preciso tener en cuenta que existen diferentes tipologías en función de su contenido: introducción a la investigación, introducción a la actividad docente, intervención socioeducativa, informe profesional, aprendizaje-servicio... (Díaz-Vázquez et al., 2018). En este caso, se ha optado por la realización de un trabajo de investigación cuya temática gira en torno a la opinión que tienen los estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Primaria, Psicología y Pedagogía sobre la figura del maestro y la propia etapa de Educación Infantil.

Concretamente, se ha elegido esta temática porque, tal y como apuntan las investigaciones, buena parte de la sociedad considera que la docencia no es una buena opción como carrera universitaria, concediendo una mayor relevancia a titulaciones como Medicina, Ingeniería, Arquitectura... (Rosano et al., 2022). Esto constituye un verdadero problema ya que, según sostiene Peinado-Rodríguez (2022), el desprestigio del Magisterio (y, más concretamente, de la especialidad de Educación Infantil) proviene fundamentalmente del desconocimiento y la ignorancia que trascienden al imaginario social. Por ese motivo, se considera relevante analizar mediante evidencias si esta visión negativa y superficial está tan extendida como parece y reflexionar sobre su origen causal, así como llegar a unas conclusiones que permitan delimitar la problemática real para poder subsanarla.

Realizar un estudio de estas características contribuye, por tanto, no sólo a aumentar la autoestima de los propios docentes (Zapico-Barveito et al., 2017), sino también a incrementar el interés de los estudiantes universitarios por la propia titulación, pues tal y como señalan Arribas et al. (2022), en algunos casos los estudiantes optan por no matricularse en este grado debido al escaso reconocimiento concedido tanto dentro como fuera del ámbito de la educación.

En este sentido, es preciso hacer alusión a las asignaturas del grado, pues, gracias a ellas se ha comprendido lo relevante que resulta la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de los niños y se ha reflexionado acerca de la necesidad de reivindicar su valor y su reconocimiento social. Asignaturas como Sociología de la Educación o Teorías de la Educación e Historia de la Escuela han sido esenciales para entender lo difícil que ha sido conseguir que la etapa de Educación Infantil fuera contemplada (desde el punto de vista legislativo) como una etapa educativa con identidad propia. El siguiente objetivo pasa necesariamente por conseguir que se reconozca su relevancia también a nivel social.

Este es fundamentalmente el objetivo de la presente investigación: animar a las personas a reflexionar acerca de los beneficios de la etapa de Educación Infantil y demostrar que gran parte de la opinión negativa que se ha construido en torno a ella está directamente relacionada con la “falta de conocimiento” y los prejuicios que se tienen acerca de la profesión.

2. METODOLOGÍA

En cuanto a la estructura del trabajo, dado que pretende asemejarse lo más posible a un artículo de investigación, se ha organizado en torno a una serie de apartados que engloban, por un lado, los aspectos propios del TFG y, por otro, los apartados clásicos que configuran los artículos científicos.

Así, se incluye en primer lugar un apartado de introducción del TFG donde se detalla la necesidad de elaboración del mismo y su relación con los estudios realizados, para continuar explicando en detalle la metodología utilizada en su desarrollo.

Posteriormente, se integra el contenido referente a la investigación realizada, utilizando para ello el formato de artículo científico. De este modo, se incluye en primer lugar un resumen del artículo de investigación (abstract) junto con las palabras clave y su correspondiente traducción al inglés. A ello le sigue la introducción de la investigación avalada por su correspondiente marco teórico. Posteriormente, se incluye el apartado dedicado a la metodología, donde se explica detalladamente el tipo de estudio y se establece la descripción de la muestra, la descripción del instrumento de evaluación utilizado, el procedimiento de aplicación y los análisis de datos realizados. En el siguiente epígrafe se presentan los resultados obtenidos, describiendo los análisis realizados y explicando el proceso de obtención de resultados. Y, por último, se incorpora el apartado de discusión, donde se pone en relación el estudio realizado con otros semejantes y se detallan las implicaciones, las líneas futuras de investigación y las limitaciones.

Finalmente, se establece un apartado de Conclusiones, donde se expone una pequeño reflexión sobre lo que ha supuesto la realización del TFG. Y por último se incluyen las referencias bibliográficas, donde se detallan las fuentes utilizadas.

En lo referente a la investigación, y a fin de alcanzar los objetivos propuestos en la planificación del trabajo, se realizó una investigación cuantitativa. Es decir, se llevó a cabo una medición de la percepción de los estudiantes universitarios aplicando métodos estructurados y sistemáticos (Rodríguez, 2012), utilizando un muestreo por conveniencia. Es decir, se seleccionó la muestra utilizando métodos no aleatorios que partían de la selección directa de parte de la población investigada o, dicho de otro modo, estudiantes universitarios de los grados más relacionados con el ámbito de la educación (Casal y Mateu, 2003). A partir de ahí, se realizaron análisis de la relación entre las variables cuantificadas para determinar la fuerza de asociación entre ellas. Todo ello con el fin de poder realizar una pequeña extrapolación de los resultados, muy limitada eso sí, a la población objeto de estudio (Escudero et al., 2010).

3. INVESTIGACIÓN REALIZADA

3.1. RESUMEN

La profesión de maestro de Educación Infantil no siempre ha estado bien valorada. De hecho, no se legisló sobre el carácter educativo de esta etapa hasta el año 1970, cuando empezó a considerarse la educación preescolar como el primer eslabón dentro del sistema educativo español. Actualmente, la Educación Infantil se contempla como un nivel más dentro de la educación formal. Sin embargo, sigue existiendo en la sociedad un marcado escepticismo y desconocimiento acerca de la titulación y la labor del maestro de Educación Infantil. Esto unido a la proliferación de otras profesiones que gozan de una mayor autonomía, remuneración y profesionalización, ha llevado a los profesores y los estudiantes de esta titulación a sentirse poco valorados. En este contexto, el objetivo de la presente investigación es analizar la percepción que tienen los estudiantes de los grados de Educación Infantil, Primaria, Psicología y Pedagogía acerca de la etapa y las funciones del Maestro de Educación Infantil. Para ello, se ha diseñado un cuestionario que ha respondido una muestra de 195 estudiantes universitarios de las titulaciones de Maestro en Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y Psicología. Los resultados muestran que existen diferencias entre los objetivos que se atribuyen a la etapa educativa de Educación Infantil en función de las titulaciones analizadas, así como que existen diferencias en la concepción y satisfacción de la formación recibida por los maestros de infantil. Todo ello tiene grandes implicaciones de cara a la labor de los maestros y para establecer el plan de estudios de la titulación.

Palabras clave: Educación Infantil, Objetivo de la Educación Infantil, Formación Universitaria, Educación Formal.

3.2. ABSTRACT

The occupation of the Early Childhood Education teacher has not always been highly valued. In fact, it was not until 1970, when national legislation contemplated the educational nature of this stage, that preschool education started to be considered the first level within the Spanish educational system. Nowadays, even though Early Childhood Education is treated as another stage within formal education, there continues to exist in society a remarkable skepticism and lack of knowledge around the studies and the part played by the Early Childhood Education teacher. What is more, due to the proliferation of other occupations that enjoy greater autonomy, remuneration and professionalization; the students of this degree have started to feel a sense of undervalue. In this context, the objective of this research is to analyze the perception that students of Early Childhood Education, Primary Education, Psychology and Pedagogy have of this stage of education and the functions of the Early Childhood Education teacher. For this purpose, a questionnaire was designed and answered by a sample of 195 university students from the degrees in Early Childhood Education, Primary Education, Pedagogy and Psychology. The results show that there are differences between the objectives attributed to the educational stage of Early Childhood Education depending on the degrees analyzed. There are also differences in the conception and satisfaction that the students of Early Childhood Education have with their degree. This considerations have a huge implication in the work of teachers and in establishing the curriculum of the degree.

Key words: Early Childhood Education, Objective of Early Childhood Education, University Training, Formal Education.

3.3. INTRODUCCIÓN (DE LA INVESTIGACIÓN)

El carácter social y complejo de la educación demanda que su estudio se realice a través de disciplinas variadas. Por ello, los primeros estudios del fenómeno educativo se llevaron a cabo a través de la filosofía, si bien con el paso del tiempo, la educación pasó a relacionarse con otras ramas del conocimiento como la sociología, la antropología, la economía, la psicología y la biología. La contextualización y ampliación de estas en el ámbito educativo provocó, a continuación, la aparición de disciplinas más especializadas, tales como la sociología de la educación, la psicología educativa, la antropología de la educación... Y finalmente, se produjo la sistematización de la pedagogía y la didáctica, tomando ambas como fuentes de conocimiento para dar respuesta a una nueva visión de la educación, ya organizada y estructurada en torno a un marco teórico-práctico, con una intencionalidad definida, con contenidos, métodos y técnicas profesionales (Abreu et al., 2021).

En este sentido, puede entenderse la pedagogía como el fundamento principal de la labor educativa y el proceso que debe servir de guía al pensamiento escolar en todas sus manifestaciones (Cossio, 2013), lo que convierte a la educación en la categoría de mayor esencialidad y generalidad dentro de la pedagogía.

En este contexto, pues, se puede afirmar que un buen desempeño profesional en el ámbito de la educación requiere el aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, métodos y modos de actuación a través de un proceso sistemático, tomando como base las características individuales y colectivas de los sujetos a quienes va dirigido, lo que a su vez precisa de una orientación pedagógica por parte de los educadores (Abreu et al., 2021).

La psicología, por su parte, se relaciona con la educación a través de la psicología de la educación, una disciplina puente entre las ciencias de la educación (como la pedagogía) y la psicología general. Esta disciplina, como exponen Paz y Peña (2021), se ocupa de analizar las teorías y los principios del aprendizaje humano, así como los materiales, estrategias y programas capaces de optimizar las actividades y los procesos educativos en diversas situaciones de la vida.

Teniendo esto en cuenta, no es de extrañar que en los planes de estudio de los Grados en Pedagogía y Psicología aparezcan asignaturas como “Teoría de la Educación”, “Orientación Educativa”, “Trastornos del Aprendizaje”, “Procesos y Contextos del Desarrollo”..., pues existe una clara relación entre la Psicología, la Pedagogía y los estudios de Magisterio. Por eso se considera relevante conocer la opinión de los futuros pedagogos, psicólogos y maestros sobre la profesión del maestro de Educación Infantil.

La Educación Infantil (de 0 a 6 años) es una etapa no obligatoria dentro del sistema educativo español. Sin embargo, más del 95% de los niños españoles mayores de tres años se encuentran escolarizados (Sánchez, 2022). La labor docente en esta etapa conlleva una gran responsabilidad, ya que entre los 0 y los 5 años se fortalecen aspectos cognitivos, sensoriales y volitivos que resultan fundamentales para el desarrollo de la persona, tales como el lenguaje, el pensamiento, la visión, la audición, el control

emocional, las habilidades sociales, el desarrollo de habilidades numéricas... (Santi, 2019).

Así, podría decirse que en las aulas de Educación Infantil se enseña todo lo que realmente se necesita saber acerca de cómo vivir, qué hacer y cómo ser (Fulghum, 2004). Parece innegable, por tanto, que escolarizar a los niños desde los tres años de edad al menos, puede resultar beneficioso para su formación integral, siempre y cuando la educación que se les brinde sea una educación de calidad.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que “las buenas escuelas las hacen los buenos docentes” (De Moya y Madrid, 2015, p. 3), es decir, aquellos que se muestran abiertos a ampliar su bagaje de experiencias y formación a lo largo de toda la vida para contribuir con su práctica al desarrollo del cuerpo y la mente del menor. Por eso parece importante reflexionar acerca de la calidad de la Educación Infantil y, especialmente, acerca de la formación de aquellos que van a dedicar su vida a esta profesión.

Debido a ello, la formación del profesorado constituye una pieza clave para el desarrollo personal y profesional de los futuros docentes e influye en la calidad de la enseñanza y la mejora del aprendizaje de los alumnos (Domínguez et al., 2015). En este sentido, parece necesario que los docentes reciban una formación teórico-práctica que atienda a lo disciplinar y a los ámbitos psicopedagógico y curricular, siendo de especial relevancia el carácter funcional del conocimiento. En otras palabras, lo ideal sería que, al completar su formación universitaria, los graduados fueran capaces de responder a las necesidades sociales del momento, elaborando una identidad personal y profesional y realizando propuestas didácticas críticas y estratégicas que garanticen la buena aplicación de la formación competencial que exige la sociedad en un mundo complejo, cambiante y globalizado (Mendiároz y Rivero, 2022).

A diferencia de lo que ocurre en otros países de Europa (como Reino Unido), en España no se exigen criterios específicos más allá del Grado en Maestro de Educación Infantil o Primaria para acceder a la profesión docente, ni se utilizan procedimientos de selección tales como entrevistas o cartas de motivación (Cobano-Delgado et al., 2020). Esto genera ciertas dudas sobre si todos aquellos que solicitan el acceso al grado o lo culminan reúnen las competencias necesarias para poder ejercer con éxito la profesión (Asensio et al., 2022).

Por otro lado, la estructura curricular del grado en Maestro en Educación Infantil (que aún perdura) se construye fundamentalmente a partir de la racionalidad técnica. El conocimiento se presenta descontextualizado de la realidad cotidiana de los centros educativos (Guerra y Lobato, 2015), lo que genera que los docentes se encuentren, al incorporarse a la práctica profesional, con un “choque de realidad” que probablemente les lleve a darse cuenta de que no están realmente capacitados para enfrentarse a la realidad de los centros educativos (Sánchez, 2016).

Hay autores que califican la formación que reciben los docentes como escasa e incluso inadecuada en algunos aspectos, instándose a su mejora, aunque esta solicitud no parece haber tenido mucho efecto generando cambios en las políticas gubernamentales o universitarias (Imbernón, 2020).

Si bien es cierto que el Grado en Maestro en Educación Infantil abarca múltiples disciplinas encaminadas a la docencia (orientación, sociología, didáctica, pedagogía, historia, psicología...), no suele enseñarse la aplicación práctica de estas materias y, cuando se hace, los escenarios hipotéticos que se plantean (y en función de los cuales se estructuran los enunciados de las prácticas) suelen tomar como referencia un “mundo idílico” donde existe una activa colaboración familia-escuela, la diversidad resulta un elemento más enriquecedor que limitante, los centros están completamente digitalizados... Este optimismo exacerbado repercute negativamente en los docentes que, al darse cuenta del contexto real de su profesión, comienzan a sentirse desmotivados, perdidos y faltos de ambición.

En este sentido, no sólo parece importante modificar los planes de estudios para adecuarlos al contexto real de los centros, sino también realizar una selección meticulosa de los profesionales que van a formar a los futuros docentes. Todo ello con el fin de optimizar los cuatro años de formación y evitar encontrarse con metodologías obsoletas y docentes que desconocen por completo la cultura del magisterio y las circunstancias actuales de la educación (Ibáñez y Hoyuelos, 2016).

Por tanto, el estudio tiene como objetivo analizar la percepción que tienen los estudiantes de los Grados de Psicología, Pedagogía y Magisterio acerca de la etapa y las funciones del maestro de Educación Infantil, así como examinar la opinión que manifiestan los propios estudiantes de la titulación sobre la formación recibida a lo largo de su paso por la universidad.

3.4. MARCO TEÓRICO

En el siglo XIX comenzó a valorarse la necesidad de educar a los niños no sólo desde el punto de vista asistencial (Llorent, 2013), surgiendo corrientes pedagógicas e instituciones como las Escuelas del Ave María, la Escuela Nueva o la Institución Libre de Enseñanza, que trataron de difundir este punto de vista. En ellas, se defendían aspectos tan relevantes como el derecho al aprendizaje, la autonomía del niño, el contacto con la naturaleza y el respeto a los ritmos de desarrollo (Sánchez, 2022). Estas ideas también fueron defendidas por grandes personalidades como Pestalozzi, Montessori, Vygotsky, Piaget, Giner de los Ríos..., quienes identificaron la educación de la primera infancia como una cuestión prioritaria y de interés general para el desarrollo de los países (Sanchidrian, 1991).

A pesar de ello, no fue hasta avanzado el siglo XX cuando se comenzó a implementar la aplicación institucional de la Educación Infantil, entendida como un derecho a partir de la promulgación de diferentes leyes educativas (Sánchez, 2022). Por ejemplo, en España, la Ley General de Educación (1970), que reconoce por primera vez la educación preescolar como un nivel educativo con un objetivo claro: favorecer “el desarrollo armónico de la personalidad del niño” (capítulo II). Así, la educación en esta etapa estaba dividida en dos ciclos: Jardín de Infancia (para niños de entre 2 y 3 años) y Escuela de Párvulos (para niños de entre 4 y 5 años).

Este nivel educativo se consolidó con la promulgación de la LOGSE (1990), en la cual la Educación Infantil pasó a reconocerse oficialmente como el primer eslabón dentro de la ordenación del sistema educativo español (Sanchidrián, 2021). La asunción de un nuevo término para referirse a la educación preescolar modificó de alguna manera la visión concedida a esta etapa, ya que le otorgaba entidad e importancia propia, dejando de verse como la preparación para una etapa posterior (Sánchez, 2022). Con esta ley, la Educación Infantil pasó a articularse en los dos ciclos actuales, estableciéndose algunos de los principios metodológicos que guían la educación: la globalización, el juego, la experimentación y el ambiente afectivo (Artículo 9).

En el presente, y atendiendo a lo estipulado en 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), se entiende la Educación Infantil como una etapa con identidad propia (art. 12) y se establece que ambos ciclos (de 0 a 3 y de 3 a 6) tienen un carácter educativo, más que asistencial, pudiendo enseñar cuestiones relacionadas con el desarrollo afectivo, la gestión emocional, los hábitos de control corporal, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, las pautas elementales de convivencia, el entorno, la educación en valores, la educación para el consumo responsable, la adquisición de una imagen positiva de sí mismos y la autonomía personal (art. 14).

De hecho, algunos de los aspectos que más recalca esta ley en lo referido a la etapa de Educación Infantil son: la compensación de desigualdades de origen cultural, social y/o económico, la detección precoz de necesidades específicas de apoyo educativo, la igualdad de género, la educación emocional, la continuidad entre la etapa de Educación Infantil y Primaria y el carácter educativo de ambos ciclos.

Este último punto conduce a reflexionar acerca del carácter de la Educación Infantil. Inicialmente, se atribuía a la educación de la primera infancia una función meramente asistencial, relacionada con la custodia y los cuidados básicos del menor (Batres, 2016), si bien hoy en día se ha producido una evolución clara respecto a esta visión. De hecho, como se puede apreciar en la evolución de las distintas leyes, existe cierto consenso respecto a la intención educativa de esta primera etapa que, actualmente, está dotada de un currículum estructurado en el que aparecen objetivos y contenidos a trabajar (Guerrero, 2017). Incluso se ha llegado a señalar que algunos de los elementos que podrían considerarse más asistenciales, como aprender a comer o a lavarse las manos, constituyen propuestas educativas que se llevan a cabo con intencionalidad docente (Sánchez, 2022).

Aun así, todavía cabría preguntarse si la función de la Educación Infantil (especialmente la del segundo ciclo), debería centrarse más en la parte educativa o en aspectos técnicos, enfocados a la enseñanza de ciertas destrezas curriculares. Hay autores que sostienen que la educación del menor ha de ser una labor compartida entre docentes y familias (Ceballos y Saiz, 2021; Hernández-Prados y Álvarez, 2023), con la consiguiente redistribución de los roles de crianza, cuidado y socialización (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021). Sin embargo, numerosos profesionales de la educación han reiterado la importancia de que sobre ellos recaiga únicamente la parte relacionada con en el

campo pedagógico-académico (Santos, 2010), desempeñando las familias el rol fundamental en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, la psicomotricidad, el desarrollo moral, la creatividad y ciertas habilidades cognitivas, como la resolución de problemas. La escuela, por su parte, tendría una mayor responsabilidad en la transmisión de conocimientos de corte académico, vinculados al campo de las ciencias sociales y naturales, las humanidades, el lenguaje escrito o las matemáticas (Ordóñez, 2005).

En este sentido, no parece haber dudas respecto al papel de la escuela en la transmisión de saberes curriculares que van desde la competencia lingüística o matemática, que guardan relación inequívoca con materias específicas, hasta otras como la competencia digital, el metaprendizaje o las competencias sociales y cívicas, que se abordan, al menos teóricamente, de un modo más transversal (Gabarda, 2020). Sin embargo, con la nueva ley y la inmersión en una sociedad en constante cambio, parece innegable que la escuela debe prepararse para asumir nuevas funciones que van más allá de lo estrictamente académico. La creatividad, el emprendimiento, el pensamiento crítico, el desempeño digital, la capacidad de adaptación al cambio, las dotes sociales... son algunas de las competencias más demandadas por la sociedad actual (Deval, 2013).

Este nuevo planteamiento ha provocado el surgimiento de metodologías que estimulan el desarrollo de competencias para la vida. Son las denominadas “metodologías activas”, es decir, aquellas que conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y otorgan al estudiante un papel protagonista dentro del mismo (Castro, 2017). Esta forma de trabajo se sustenta en algunos de los principios propuestos por Piaget, Vygotsky y Ausubel, quienes establecen que los alumnos deben implicarse de manera activa, comprometida y autónoma en su aprendizaje (López et al., 2022).

Estas metodologías, que tienen su origen en corrientes pedagógicas como La Escuela Nueva y autores como Kilpatrick y Montessori (Luelmo, 2018), surgen en oposición al sistema de enseñanza tradicional, entendido por algunos autores como un modelo “obsoleto” (Mancillas, 2023), donde el maestro es quien tiene la respuesta y anima al estudiante a reproducirla (Baro, 2011). Según este planteamiento, el conocimiento constituye el centro del proceso de enseñanza y el alumnado se limita a “ejecutar órdenes”, sin posibilidad de investigar o generar conocimiento de forma autónoma (Peinado y Abril, 2020).

En la actualidad, el material didáctico empleado por los docentes que utilizan este tipo de metodologías sería la “ficha” (Valero y González, 2020), una página a cumplimentar por el alumnado siguiendo una pauta u orden determinado por el docente (Peinado y Abril, 2020). Así, “los libros de texto o las fichas en Educación Infantil se han apoderado de las aulas” (Valero y González, 2020, p. 42), lo cual resulta difícil de explicar, teniendo en cuenta, que, según se ha demostrado, este método impide a los estudiantes resolver problemas reales y generar aprendizajes significativos (Espindola y Granillo, 2021; Gil y Vicent, 2009).

A pesar de que el sistema de enseñanza tradicional incita al trabajo mecánico y limita la creatividad y la construcción personal del conocimiento (Casanova et al., 2020;

Espindola y Granillo, 2021) continúa siendo el método más utilizado por los docentes de Infantil (Peinado y Abril, 2020). Una explicación posible es que esta forma de trabajo se ha impuesto a los docentes desde los propios centros, viéndose obligados a asumirla aun siendo conscientes de que los libros de texto reflejan, en muchas ocasiones, nociones poco complejas, superficiales y memorísticas del conocimiento (Sancho y Correa, 2016). El problema derivado de ello es que, además de ser una metodología orientada a la copia, la repetición y la aplicación, su presencia generalizada en las aulas (Valero y González, 2020) ha frenado o neutralizado otras formas de enseñar y de aprender orientadas a la comprensión y la dotación de sentido (Sancho y Correa, 2016).

Este sería el caso de las metodologías activas, las cuales favorecen un mayor trabajo competencial, ofreciendo experiencias de aprendizaje basadas en contextos reales y otorgándole al proceso educativo un carácter más funcional, así como un mayor protagonismo al alumno (Suniaga, 2019).

Algunas de estas metodologías activas, serían: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, la gamificación, la clase invertida (*flipped classroom*), las estaciones de aprendizaje, los rincones... todas ellas son formas de trabajo que se basan en procesos pedagógicos interactivos que contribuyen a reforzar gran parte de las habilidades del menor (Mármol et al., 2023).

El ABP, por ejemplo, se basa en la elaboración de un proyecto a partir de un hecho que provoca interés o curiosidad en el alumnado (Latorre y Mérida, 2019); el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de habilidades sociales a través de la realización actividades en pequeños grupos (Pérez et al., 2022); la gamificación consiste en la aplicación de elementos propios del juego en contextos no lúdicos (Navarro, 2021); la metodología por rincones se basa en la delimitación del espacio por zonas para que los niños puedan investigar, explorar y aprender de manera autónoma (Velasco y Cruz, 2022)... Como se puede apreciar, todas estas metodologías contribuyen a que el aprendizaje sea un proceso constructivo y no receptivo (Defaz, 2020), incrementando la motivación de los estudiantes por descubrir y aprender (León et al., 2020).

Ahora bien, para poder generar un espacio de formación que permita establecer un vínculo entre los conocimientos de la escuela y el contexto de los alumnos y les anime a adquirir de manera autónoma conocimientos significativos y duraderos, es necesario garantizar un plan de capacitación docente que contemple el uso de nuevas metodologías adaptadas a las necesidades de la sociedad actual (Defaz, 2020; Villamizar, 2021).

Este es uno de los múltiples desafíos que lleva implícito el ejercicio de la profesión, ya que la mayoría de los retos están relacionados con la capacidad de los docentes para dar respuesta a las necesidades de una sociedad aún en desarrollo. Por ejemplo, el dominio de la competencia digital, la ausencia de conocimientos específicos para atender a la diversidad (Coll, 2010), los posibles desacuerdos con las familias (Lorenzo, 2014), la inercia institucional (Imbernón, 2006), el excesivo trabajo burocrático (Segado y Real, 2012)... dificultan en gran medida el desempeño profesional de los docentes que,

además de verse afectados por estas cuestiones “inherentes” a su profesión, se ven obligados a adaptarse a otras medidas que escapan, en ocasiones, a su control. Entre ellas, las incesantes reformas educativas o el hecho de que cada vez que algún asunto adquiere una cierta importancia social, se convierta, casi de manera automática, en una materia o saber escolar (Delval, 2013).

A estas problemáticas hay que añadir, en el caso de los profesionales de la Educación Infantil, el poco prestigio que suele tener la educación de la primera infancia. A los docentes que imparten clase en esta etapa, se les considera poco más que “cuidadores”, o personas que “están en el colegio y dan clase” (Martínez de la Hidalga, 2018), pero no hay una conciencia real sobre su importancia y los beneficios que aportan a la sociedad (Úcar, 2007). Esta falta de reconocimiento se refleja, con cierta frecuencia, en las políticas de financiación, de gestión y de formación de los profesionales que intervienen en este sector (Soares y Noronha, 2014).

En este contexto de incertidumbre, no es de extrañar que surjan interrogantes sobre la manera de hacer frente a estos problemas. Así, una de las posibles soluciones recaería directamente sobre la formación permanente del magisterio, que debería centrarse tanto en cubrir las lagunas formativas con las que muchos estudiantes universitarios pasan a formar parte del sector, como en especializar al profesorado de la Educación Infantil, estableciendo, si fuese necesario, vínculos estrechos entre las instituciones encargadas de la formación inicial y las que se ocupan de la formación permanente (Úcar et al., 2007). Otra, pasaría por incrementar los estándares de calidad de la formación, aumentando el nivel de exigencia en el aprendizaje de los alumnos, lo que podría provocar a la larga una mejora del prestigio de los estudios y, en general, de toda la profesión (Prats, 2019).

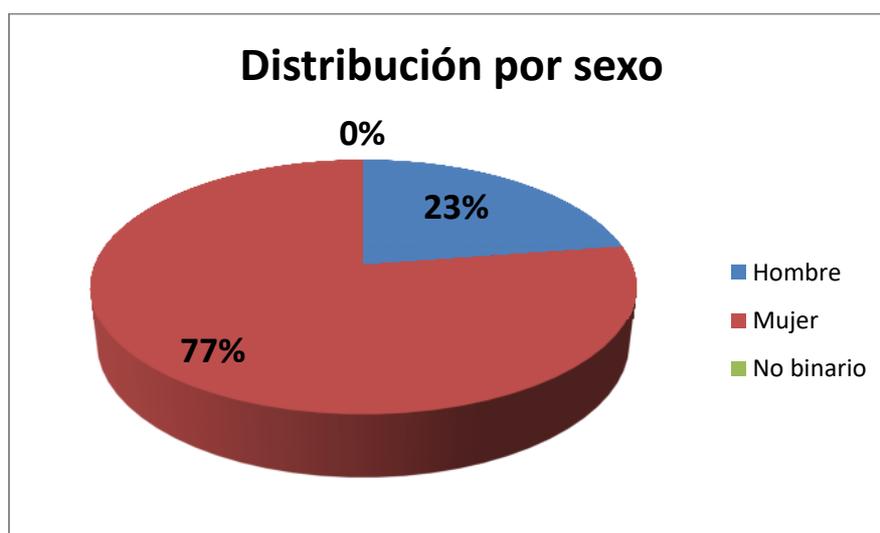
3.5. MÉTODO

3.5.1. Muestra

La muestra de la presente investigación está compuesta por 195 estudiantes y, debido al carácter tradicionalmente feminizado de las titulaciones analizadas, cuenta con una mayoría de mujeres frente a hombres, tal y como puede observarse en la Figura 1. Además, la media de edad es de 19,92 años ($DT=3,427$).

Figura 1

Datos de la muestra recogida



Los estudiantes pertenecen fundamentalmente al Grado de Maestro en Educación Infantil y al Grado de Maestro en Educación Primaria, aunque también hay un cierto número de alumnos del Grado en Psicología y del Grado en Pedagogía. En la Tabla 1 se puede consultar el perfil completo de la muestra.

Tabla 1

Datos de la muestra recogida

	N	(%)
Titulación		
Maestro en Ed. Infantil	78	40,0%
Maestro en Ed. Primaria	83	42,6%
Grado en Pedagogía	21	10,8%
Grado en Psicología	13	6,7%
Curso		
1º	104	53,3%
2º	21	10,8%
3º	24	12,2%
4º	46	23,6%
¿Cómo son tus calificaciones universitarias?		
Mayoría de suspensos	5	2,6%
Mayoría de aprobados	56	28,7%
Mayoría de notables	114	58,5%
Mayoría de sobresalientes	20	10,3%
¿Hay personas en tu familia relacionadas con el mundo de la educación?		
Sí	91	46,7%
No	104	53,3%

3.5.2. Instrumento

Para la realización de la presente investigación se ha utilizado un cuestionario diseñado ad hoc, compuesto por 30 ítems que se agrupan en 5 bloques de contenido. El primer bloque, que cuenta con 6 ítems, aporta información relativa a los datos personales de los encuestados (sexo, edad, titulación, curso con mayor número de asignaturas matriculadas, vinculación de familiares con la rama de la educación y calificaciones universitarias), mientras que los 24 ítems restantes abordan cuestiones vinculadas a su percepción sobre la etapa de Educación Infantil y la formación de los docentes que la imparten.

Los cuatro bloques restantes se componen de 6 ítems cada uno y se responden conforme a una escala de respuesta tipo de Likert de 4 puntos (1.-Totalmente en desacuerdo, 2.-En desacuerdo, 3.-De acuerdo, 4.-Totalmente de acuerdo).

El segundo bloque, recaba información sobre el papel de la Educación infantil, con ítems como: “La Educación Infantil debería ser una etapa obligatoria en la escolarización de los niños” o “La Educación Infantil tienen una gran influencia en el desarrollo cognitivo de los niños”.

El tercer bloque, versa sobre el carácter de la Educación Infantil y recoge información relativa a las competencias y aprendizajes que deberían fomentarse en esta etapa. Para ello, incluye ítems como: “la Educación Infantil debe centrarse prioritariamente en el desarrollo de competencias de autonomía personal” o “La Educación Infantil debe centrarse prioritariamente en el desarrollo de competencias comunicativas”.

El cuarto bloque, aborda la metodología utilizada en Educación Infantil y recoge información sobre la manera en que debería organizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa, con ítems como: “La metodología en Educación Infantil debería estar basada en la participación activa” o “La metodología en Educación Infantil debería estar basada en el juego”.

Finalmente, el quinto y último bloque hacen alusión a la formación recibida por los maestros que imparten clase en esta etapa, recogiendo cuestiones como: “La formación a lo largo de toda la vida es fundamental para los maestros de Educación Infantil” o “La formación que reciben los maestros de Educación Infantil para relacionarse con los niños de este grupo de edad es satisfactoria”.

3.5.3. Procedimiento

El cuestionario se implementó a través de dos vías. A los estudiantes del último curso del Grado en Maestro en Educación Infantil, se les hizo llegar el cuestionario a través de la red social *WhatsApp*, facilitándoles un enlace mediante el cual podían acceder al Formulario. Al resto de estudiantes se les facilitó el mismo enlace de forma presencial, tras haber contactado con los profesores responsables de impartir diferentes asignaturas.

En todos los casos se informó a los estudiantes y a los docentes acerca de los objetivos de la investigación y se proporcionó acceso al cuestionario diseñado en Google Forms solamente tras la aceptación de una cláusula que garantizaba haber sido informado del

cumplimiento de los principios éticos, y de los criterios de confidencialidad y protección de datos habituales en este tipo de estudios, fundamentados en los principios de la Declaración de Helsinki.

3.5.4. Análisis de datos

Los análisis de datos se han realizado utilizando el paquete estadístico IBM SPSS, versión 24, con el cual se han efectuado análisis descriptivos y la prueba t de Student para muestras independientes. Ello ha permitido comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

Además, se ha calculado el alfa de Cronbach para establecer la fiabilidad del instrumento, siendo esta de ,815.

3.6. RESULTADOS

En primer lugar y con el objetivo de establecer un marco de referencia, se ha calculado el grado de acuerdo de los participantes con los diferentes ítems, si bien de cara a facilitar la interpretación de resultados se han dicotomizado los valores de la escala Likert de cada ítem. Así, los valores 1.- Totalmente en desacuerdo y 2.- En desacuerdo, han pasado a considerarse de forma global “En desacuerdo”, mientras que los valores 3.- De acuerdo y 4.- Totalmente de acuerdo, han pasado a considerarse globalmente como “De acuerdo”.

Así, puede observarse que el grado de acuerdo con los ítems que componen el primer factor (Tabla 2) es generalizado, pues más del 94% de los estudiantes se manifiesta a favor del papel relevante que tiene la Educación Infantil en el desarrollo de los alumnos, siendo también considerada como una etapa fundamental.

Tabla 2

Análisis descriptivo de los ítems relativos al papel de la Educación Infantil

Ítem	En desacuerdo	De acuerdo
La Educación Infantil debería ser una etapa obligatoria en la escolarización de los niños	5,6%	94,4%
La Educación Infantil resulta fundamental como paso previo a la escolarización primaria	4,1%	95,9%
La educación recibida durante la etapa de Educación Infantil es esencial para el desarrollo global de los niños	3,6%	96,4%
La Educación Infantil tienen una gran influencia en el desarrollo cognitivo de los niños	1%	99%
La Educación Infantil tienen una gran influencia en el desarrollo afectivo de los niños	3,1%	96,9%
La Educación Infantil tienen una gran influencia en el desarrollo social de los niños	1%	99%

En cuanto al carácter que debería guiar la Educación Infantil (Tabla 3), también es amplio el grado de acuerdo con los ítems sometidos a análisis, de modo que se considera una etapa fundamental para potenciar el desarrollo personal y para facilitar las competencias sometidas a análisis.

Tabla 3

Análisis descriptivo de los ítems relativos al carácter propio de la Educación Infantil

Ítem	En desacuerdo	De acuerdo
La Educación Infantil debe centrarse prioritariamente en el desarrollo de competencias de autonomía personal	13,3%	86,7%
La Educación Infantil debe centrarse prioritariamente en el desarrollo de competencias comunicativas	11,3%	88,7%
La Educación Infantil debe centrarse prioritariamente en el desarrollo de competencias para la resolución de problemas prácticos	16,4%	83,6%
La Educación Infantil debe centrarse prioritariamente en el desarrollo de contenidos curriculares (lecto-escritura, iniciación matemática...)	32,3%	67,7%
La Educación Infantil debe centrarse prioritariamente en el desarrollo de competencias socio-emocionales	6,6%	93,4%
La Educación Infantil debe centrarse prioritariamente en el desarrollo de competencias creativas y artísticas	19,0%	81,0%

Por lo que se refiere a la metodología en el ámbito de la Educación Infantil (Tabla 4), la mayor parte de los participantes consideran que esta debe de ser variada, colaborativa y participativa, existiendo algo más de discrepancia en lo relativo al papel de la metodología tradicional o al uso que debería hacerse de las tecnologías y los medios digitales.

Tabla 4

Análisis descriptivo de los ítems relativos a la metodología utilizada en Educación Infantil

Ítem	En desacuerdo	De acuerdo
La metodología en educación infantil debería estar basada en la participación activa	4,1%	95,9%
La metodología en Educación Infantil debería estar basada en el juego	3,6%	96,4%
La metodología en Educación Infantil debería estar basada en herramientas educativas tradicionales (fichas, guías, libros de texto...)	69,7%	30,3%
La metodología en Educación Infantil debería integrar las herramientas tecnológicas y los medios digitales	35,9%	64,1%
La metodología en Educación Infantil debería potenciar el trabajo individual	37,9%	62,1%
La metodología en Educación Infantil debería potenciar el trabajo grupal	4,1%	95,9%

Finalmente, en cuanto a la adecuación de la formación recibida por parte de los maestros de Educación Infantil, se considera mayormente adecuada, si bien en el caso de su enfoque de cara al desarrollo real de la profesión hay más discrepancia. Además, más de un 95% de la muestra está de acuerdo en que la formación a lo largo de toda la vida es una cuestión fundamental en cuanto a la formación del maestro de Infantil se refiere.

Tabla 5

Análisis descriptivo de los ítems relativos a la satisfacción con la formación de los maestros de Educación Infantil

Ítem	En desacuerdo	De acuerdo
La formación que reciben los maestros de Educación Infantil sobre las características (físicas, psicológicas...) de los niños de esta edad es satisfactoria	17,9%	82,1%
La formación que reciben los maestros de educación infantil para desarrollar metodologías adaptadas a este grupo de edad es satisfactoria	17,9%	82,1%
La formación que reciben los maestros de educación infantil para relacionarse con los niños de este grupo de edad es satisfactoria	26,2%	73,8%
La formación que reciben los maestros de educación infantil sobre el funcionamiento de los centros educativos y el desarrollo real de la profesión es satisfactoria	36,9%	63,1%
La formación a lo largo de toda la vida es fundamental para los maestros de Educación Infantil	4,1%	95,9%
La formación que reciben los maestros de Educación Infantil en las diferentes asignatura es útil y aplicable en el ejercicio de la profesión	23,1%	76,9%

Una vez analizados los ítems de forma individual se ha calculado la puntuación de los cuatro factores, valor determinado por la suma de los seis ítems que configuran cada factor. Se ha obtenido así una puntuación que se corresponde: con el papel que tiene esta etapa y la importancia que se le concede (F1), con el carácter de la Educación Infantil y su influencia en el desarrollo (F2), con la variabilidad de la metodología utilizada (F3) y con la importancia y satisfacción con la formación de los maestros (F4).

Ello ha permitido analizar, utilizando la prueba t de Student, la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de diferentes grupos. No obstante, para determinar el grupo de altas calificaciones y el grupo relativo al curso, se han dicotomizado también las variables, de modo que los cursos iniciales se corresponden con 1º y 2º y los cursos finales con 3º y 4º. Asimismo, el grupo altas calificaciones se corresponde con el grupo de estudiantes que obtiene en general notables y sobresalientes, y el grupo de bajas calificaciones está formado por aquellos estudiantes que suspenden o, en general, solamente aprueban las asignaturas.

En lo referente al sexo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas que afectan al primer factor, de modo que las mujeres conceden una mayor importancia

a la Educación Infantil que los hombres, con un tamaño del efecto pequeño (Cortada & Macbeth, 2007), tal y como se puede observar en la Tabla 6.

Tabla 6

Diferencias t en función del sexo

	Hombres		Mujeres		t	gl	Sig.	d Cohen
	M	DE	M	DE				
F1. Papel	20,80	2,874	21,97	2,368	-2,747	193	,007	,444
F2. Carácter	17,70	2,483	18,36	2,554	-1,502	193	135	--
F3. Metodología	15,86	2,247	15,85	1,773	,049	193	,961	--
F4. Formación	17,52	2,791	17,84	2,708	-,681	193	,496	--

También se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del curso en lo que se refiere al factor de formación. Así, los alumnos de los cursos finales están menos satisfechos con la formación de los maestros de educación infantil que los de los cursos iniciales, con un tamaño del efecto moderado (Cortada & Macbeth, 2007), tal y como se puede observar en la Tabla 7.

Tabla 7

Diferencias t en función del curso

	Cursos iniciales		Cursos finales		t	gl	Sig.	d Cohen
	M	DE	M	DE				
F1. Papel	21,52	2,451	22,03	2,654	-1,349	193	,179	--
F2. Carácter	18,17	2,633	18,29	2,403	-,309	193	758	--
F3. Metodología	15,74	1,909	16,04	1,837	-1,063	193	,289	--
F4. Formación	18,44	2,557	16,57	2,613	4,857	193	,000	,723

Por otro lado, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de las calificaciones o en función de si el sujeto tiene algún familiar que trabaje en el ámbito educativo.

No obstante, dadas las características de los sujetos de la muestra, se entendió que sí podía resultar relevante analizar si existían diferencias en función de las especialidades del Grado de Maestro (Tabla 8). A este respecto se encontraron diferencias en los factores 1 y 3, de forma que los maestros de Infantil le dan mayor importancia a esta etapa educativa y creen que debe existir una mayor variedad metodológica que los maestros de Primaria, diferencias en el primer caso que tienen un tamaño del efecto pequeño y en el segundo, un tamaño del efecto moderado.

Tabla 8*Diferencias t en función de la titulación*

	Infantil		Primaria		T	gl	Sig.	d Cohen
	M	DE	M	DE				
F1. Papel	22,27	2,225	21,16	2,587	2,917	159	,004	,460
F2. Carácter	18,56	2,415	17,96	2,615	1,510	159	133	--
F3. Metodología	16,46	1,601	15,49	1,984	3,392	159	,001	,538
F4. Formación	17,54	2,983	18,13	2,478	-1,378	159	,170	--

3.7. DISCUSIÓN

La Educación Infantil constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta el desarrollo personal y se organiza el sistema educativo en los diferentes países (Mir y Ferrer, 2014). Por ese motivo, parece conveniente tener en cuenta la opinión de las personas que realizan esta labor educativa, pero también la de los profesionales cuya actuación se relaciona con ella.

En primer lugar, se analizaron los ítems relativos a la importancia de la Educación Infantil, observándose que esta etapa educativa resultaba más relevante para las mujeres que para los hombres. La raíz de estas diferencias podría analizarse desde perspectivas diversas, considerando aspectos de tipo psicológico, sociológico, cultural... pero para llegar a una conclusión plausible no se deberían ignorar los roles asignados a cada sexo, que se encuentran enraizados en un contexto sociocultural particular y en patrones de socialización diferenciales para hombres y para mujeres (Díaz et al., 2001).

Teniendo esto en cuenta, las diferencias observadas podrían estar sujetas a una cuestión de interacción entre roles sociales y manifestación de características psicológicas, ya que la educación en la primera infancia constituye un acto de cuidado donde cobran especial sentido competencias como la ternura, la empatía, la comprensión, la sensibilidad... (Cruz et al., 2021; King, 1998), cualidades en las cuales las mujeres suelen mostrar una mayor puntuación (Pena et al., 2012; Ugarriza, 2001). De hecho, como señalan varios estudios realizados en este campo, las mujeres suelen mostrarse más competentes en el ámbito de la inteligencia emocional que los varones (Granero-Gallegos y Gómez-López, 2020; Mestre et al., 2004).

Por otro lado, según han señalado varias investigaciones (Eccles, 1986; Fouilloux, 2013; Herrera, 2017), los hombres suelen dar más importancia a cuestiones relacionadas con las capacidades intelectuales, mientras que las mujeres suelen conceder prioridad a las cuestiones sociales y humanas, más relacionadas con el trato hacia las personas. Esto explica por qué las mujeres tienden a conceder un mayor valor a las etapas inferiores, donde predomina una cultura centrada en el componente educativo así como de cuidado y protección del menor (Camacho et al., 2009), al contrario que los hombres que tienden a valorar como más relevantes las etapas superiores, donde predomina el individualismo, la realización de tareas escolares y la competitividad (Delgado, 2010; Jordán, 2009).

En segundo lugar, al comparar los niveles de satisfacción con la formación recibida a lo largo de la titulación, se observó que los estudiantes de primer curso estaban más satisfechos con su proceso formativo que los de cuarto. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en investigaciones como la de Ordóñez et al. (2021), quienes observaron una tendencia global al decaimiento de los indicadores de satisfacción a lo largo de la carrera de Maestro en Educación Infantil. Según varios autores (Cejudo y Latorre, 2015; González-Sanmamed et al., 2022), esto puede deberse a que, tras la realización de prácticas externas, los futuros maestros son más conscientes de la necesidad de recibir una formación completa y útil para su profesión. Así, se perciben deficiencias en ámbitos como la atención a la diversidad (Cejudo et al., 2016) y la investigación educativa (Asensio et al., 2015), deficiencias que ponen de manifiesto la existencia de una cierta tensión entre la teoría y la práctica en el contexto de la formación inicial (Montero, 2018).

En tercer lugar, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en función de la rama de conocimiento cursada. En este caso, la percepción de la importancia de la Educación Infantil resultó ser más alta para los estudiantes de la titulación del Grado en Maestro en Educación Infantil que para los de Primaria.

Esto podría deberse a una cuestión de prestigio, ya que según han reflejado varias investigaciones (Fandiño y Castaño 2013; Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2016), el nivel de Educación Infantil es el que menos reconocimiento intelectual tiene en comparación con otros grados correspondientes a los siguientes niveles de educación. Esta falta de reconocimiento social puede influir en la visión que los estudiantes de la titulación de Primaria tienen acerca de los maestros de Educación Infantil y la etapa en la que ejercen su labor (González et al., 2020).

Otra posible explicación de las diferencias observadas está en la abrupta separación que se establece entre ambos niveles. Al transicionar de una etapa a otra, no sólo varían los aspectos organizativos (espacios, tiempos, recursos didácticos...), sino también la orientación o perspectiva pedagógica imperante (Argros et al., 2011; Castro et al., 2018; López, 2022). De este modo, mientras que en Educación Infantil predominan tareas como el juego, la colaboración y la expresión creativa, en Educación Primaria se pone el foco en la enseñanza de contenidos disciplinares, en la promoción del trabajo individual y en el uso más estructurado del tiempo (Castro et al., 2012; González, 2001). Dicho de otro modo, se priorizan cuestiones más de tipo “academicista”, orientadas a afrontar con éxito el proceso de escolarización (Tamayo, 2014).

Por otro lado, el carácter individualista del modelo educativo hegemónico limita que los docentes se relacionen entre sí, al pasar la mayor parte del tiempo en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas (García, 2021; Sancho et al., 2014). Esto puede afectar al enriquecimiento profesional de los maestros que, debido a este aislamiento, no llegan a establecer una cultura de colaboración que los anime a trabajar juntos, a probar nuevas experiencias (como una nueva práctica o nivel), a establecer objetivos comunes... (Hargreaves, 1996). Como consecuencia de esta marcada separación entre las etapas de Educación Infantil y Primaria (promovida ya por la existencia de dos grados

independientes en las universidades), parece poco probable que los estudiantes de la titulación de Primaria estén realmente informados acerca de los beneficios que conlleva la etapa de Educación Infantil.

Otro de los hallazgos de la presente investigación, en relación a los estudiantes de la titulación de Primaria, ha sido su visión acerca de la variabilidad metodológica que se utiliza en Educación Infantil. Este estudio concuerda con investigaciones como la de Broström (2002), quién observó que los docentes de Educación Primaria consideran que en Educación Infantil “sólo se juega”, devaluando el poder pedagógico de este recurso didáctico. Estas diferencias pueden deberse, al igual que en el caso anterior, a la falta de conocimiento acerca de la etapa. Como señala Alberdi (2018), las reuniones pedagógicas son de las pocas situaciones en las que el profesorado representante de distintos ciclos interactúa didácticamente, por lo que resulta complicado tener una visión amplia y conjunta de la educación del alumnado.

En relación a las implicaciones teóricas, se puede concluir que la Educación Infantil es vista por los estudiantes universitarios como una etapa fundamental para favorecer el desarrollo del alumnado a distintos niveles, así como para facilitar la adquisición de competencias relacionadas con la autonomía personal, el lenguaje, la socialización, la creatividad... Los resultados de este estudio, en la línea de otros que han analizado el carácter de la Educación Infantil (Cabello, 2011), revelan que este nivel debería ser global y no estar únicamente centrado en la transmisión de saberes curriculares o en ofrecer un servicio puramente asistencial. Esto conduce a reflexionar acerca de los planes de estudios del Grado en Maestro en Educación Infantil, ya que, en líneas generales, las asignaturas no se ajustan a ese carácter global que debería definir la enseñanza en esta etapa inicial. Actualmente, los planes de estudios están mayoritariamente centrados en la transmisión de contenidos teóricos. De hecho, gran parte de las asignaturas del Grado giran en torno a cómo debería transmitirse uno u otro conocimiento. Sin embargo, escasean las asignaturas que proporcionan herramientas para comprender el estado emocional de los estudiantes o para ayudarles a fomentar su autonomía, aspectos que, según recoge la presente investigación, son considerados esenciales dentro de este primer nivel de formación.

En lo que respecta a las implicaciones prácticas y contextuales, se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes con los estudios realizados va disminuyendo conforme avanzan de curso en la universidad. Este descontento puede deberse a la falta de herramientas para lidiar con la realidad educativa de los colegios, otro de los motivos por los que sería necesario replantearse los planes de estudios, haciéndolos más prácticos y cercanos al contexto escolar (Álvarez-Álvarez, 2015).

Por último, sería interesante difundir a nivel social la importancia de la Educación Infantil y el papel de los docentes en este nivel ya que, según se deduce de esta investigación, más allá del ámbito infantil existe una visión superficial y escéptica de lo que implica dar clase en esta etapa (Miranda y Vargas, 2019).

En cuanto a las limitaciones del estudio, la mayoría derivan del tamaño y la localización de la muestra. La investigación tuvo como foco principal al alumnado de la Universidad

de Oviedo, por lo que sería preciso llevar a cabo una segunda investigación para comprobar que los resultados obtenidos son generalizables a otras poblaciones o contextos. Por último, sería interesante conseguir una muestra más equilibrada en cuanto a la cantidad de respuestas obtenidas en cada curso, ya que la inmensa mayoría de los estudiantes eran de primero y de cuarto, quedando poco cubiertos los niveles intermedios.

En cuanto a las líneas futuras de actuación, podría resultar interesante implementar el cuestionario entre profesionales en ejercicio, lo cual daría una visión más cercana sobre la visión educativa de quienes trabajan en el propio contexto escolar, así como de los padres, lo que permitiría triangular la información y analizar las coincidencias y discrepancias en la percepción y las expectativas de los principales protagonistas y usuarios del sistema educativo, al margen de los propios alumnos.

4. CONCLUSIONES

El presente documento recoge la investigación realizada para la asignatura correspondiente al Trabajo de Fin de Grado. En él se analiza la percepción de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Primaria, Psicología y Pedagogía sobre la etapa y la figura del Maestro de Educación Infantil.

Su elaboración ha permitido extraer unas conclusiones que han ayudado a comprender mejor la visión que se tiene acerca de esta profesión, algo fundamental para poder “enfrentarse” en un futuro a los comentarios negativos o al desconocimiento que, en ocasiones, termina reduciendo la motivación y el interés de aquellos que ejercen su función en este nivel educativo.

Respecto a los aprendizajes adquiridos, es importante señalar que, para llevar a cabo el trabajo, fue necesario consultar un importante número de monografías y artículos, gracias a los cuales se ha logrado ampliar significativamente el repertorio de conocimientos adquiridos sobre el tema de la investigación.

Por otro lado, y al tratarse de un TFG de la modalidad de investigación, fue necesario recurrir a aplicaciones y plataformas digitales cuyo funcionamiento no suele enseñarse en las asignaturas del Grado en Maestro de Educación Infantil, por lo que ponerse en contacto con ellas ha constituido un complemento muy interesante para la propia formación.

Además, gracias al proceso sistemático y estructurado que conlleva la elaboración de artículos académico-científicos, se han ido desarrollando una serie de habilidades o actitudes que resultan fundamentales para recoger y analizar datos con un cierto nivel de rigurosidad.

Podría pensarse que la investigación no se relaciona (al menos directamente) con el ejercicio profesional de un maestro. Sin embargo, la investigación educativa ha sido señalada como un elemento clave para construir el conocimiento escolar y una importante herramienta pedagógica para contribuir a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos (Correa-Reynaga y Morán-Franco, 2022). La investigación educativa, pues, no sólo permite a los docentes actualizar sus conocimientos, sino también desarrollar una actitud crítica, de curiosidad y cuestionamiento hacia la realidad educativa (Perines, 2020).

Gracias a este trabajo, se ha comprendido de primera mano lo importante que resulta pararse a analizar la realidad antes de extraer conclusiones precipitadas sobre lo que sucede en ella. Se trata de una valiosa lección que ha conducido a un sinnúmero de reflexiones acerca de la importancia de “pensar antes de hablar” y de la necesidad de basarse en datos y evidencias antes de dar una opinión que pueda afectar a los demás.

Como conclusión final, es importante señalar que la Educación Infantil constituye una etapa verdaderamente enriquecedora, tanto para los estudiantes como para los maestros que ejercen en ella. Por ese motivo, resulta fundamental que los futuros maestros reciban una formación adecuada y reivindiquen su reconocimiento transmitiendo mensajes y conocimientos que reflejen el valor que tiene para la sociedad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O., Pla, R., Naranjo, M., y Rhea, S. (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Información Tecnológica*, 32(3), 131-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000300131>
- Acuerdo de 5 de marzo de 2020, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el Reglamento sobre la asignatura Trabajo Fin de Grado en la Universidad de Oviedo. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 62, de 30 de marzo de 2020. <https://n9.cl/x4q0ez>
- Alberdi, J. L. (2018). Paso de Infantil a Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, (278), 33-36.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 172-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320>
- Argros, J., Ezquerro, M. P., y Castro, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la Escuela Infantil y la Escuela Primaria y la perspectiva de futuros docentes de Educación Infantil. *Educación XXI*, 14(1), 135-156.
- Arribas, M., Gajardo, K., Reyes, A., y Vargas, P. (2022). Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 285-306. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.93048>
- Asensio, I., Arroyo, D., Ruiz, J., Sánchez, M., Ruiz, C., Constante, A., y Navarro, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XXI*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>
- Asensio, I., Ruiz, C., y Castro, M. (2015). Formación de maestros e investigación educativa: la percepción de los estudiantes de grado en la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, (26), 217-236.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 1-11.
- Batres, A. (2016). La concepción de la Educación Infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado. *RELAdeI*, 5(4), 106-118.
- Broström, S. (2002). Communication & Continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 52-64). RoutledgeFalmer.
- Cabello, M. J. (2011). La globalización en Educación Infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía Magna*, 11, 189-195.
- Cañas, M. Á. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, 45(2), 1-9. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861>

- Cárcamo, H., y Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 58-80.
- Casal, J., y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista de epidemiología y medicina preventiva*, (1), 3-7.
- Casanova, T. A., Arias, E. V., Trávez, J. P., y Ortiz, A. V. (2020). Importancia de estimular las inteligencias múltiples en educación inicial. Habilidades y destrezas. *Boletín Redipe*, 9(10), 168-181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i10.1096>
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argros, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil, y la de Educación Primaria: perspectiva de los niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, (253), 537-552.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argros, J. (2018). Profundizando en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación*, 30(1), 217-240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Ceballos, N., y Saiz, Á. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L., y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP*, 26(3), 45-62.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- Colmenar, C. (1995). Génesis de la Educación Infantil en la sociedad occidental. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 15-29.
- Correa-Reynaga, M., y Morán-Franco, R. (2022). La investigación educativa, herramienta para alcanzar el conocimiento pedagógico. *Revista Portal de la Ciencia*, 3(2), 73-84. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i2.313>
- Cortada, N., y Macbeth, G. (2007). El tamaño del efecto en la investigación psicológica. *Revista de Psicología*, 3(5), 25-31.
- Cossio, J. A. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10(1), 14-23.
- Cruz, A., Hugo, A., Ruiz-Ruiz, F. M. (2021). Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación inicial peruana. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.33>

- Cuevas, N., Gabarda, V., y Cánovas, P. (2020). Responsabilidades educativas de familia y escuela. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 93(2), 864-891.
- De Moya, M. V., y Madrid, D. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 1-9.
- Defaz, M. (2019). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Roca. Revista Científico Educativa de la Provincia Granma*, 16, 463-472.
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J., y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, (245), 67-84.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Díaz, R., Rivera, S., y Sánchez, R. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 131-139.
- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside, J. M., y Vázquez-Rozas, E. (2018). El Trabajo de Fin de Grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *REDU*, 16(2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10178>
- Domínguez, M. C., González, R., Medina, M. C., y Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245.
- Eccles, J. S. (1986). Gender-Roles and Women's achievement. *Educational Researcher*, 15(6), 15-19.
- Escudero, V., Quirós, F., Herrero, M. B., Rodríguez, B. L., Rodríguez, A. V., Meneses, M. T., y Ruíz, E. (2010). La ética de la investigación enfermera. *Revista Enfermería CyL*, 2(2), 3-14.
- Fandiño, G., y Castaño, I. E. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Magisterio Editorial.
- Fulghum, R. (2004). *Las cosas importantes las aprendí en el parvulario. Breves relatos y pequeñas verdades*. Temas de hoy.
- García, W. (2021). Alain Badiou y la educación como proceso de subjetivación a través de verdades. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 31, 167-188.
- González, M. T. (2001). *Articulación entre el Jardín y la E.G.B.* Aique.
- González, O. E., Castellanos, M. T., y Bolaños, J. I. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180-207. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>

- González-Sanmamed, M., Rebollo-Quintela, N., y Losada-Puente, L. (2022). Calidad de la educación en el grado en educación infantil: desarrollo competencial. *INFAD*, 1(1), 317-326. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2381>
- Granero-Gallegos, A., y Gómez-López, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *INFAD*, 1(1), 101-110. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1766>
- Guerrero, L. (2017). *La Educación Infantil en España y Reino Unido. Situación actual y líneas de desarrollo*. <https://n9.cl/wrie3>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Hernández-Prados, M. A., y Álvarez, J. S. (2023). Relación familia-escuela: la comunicación en contextos rurales y urbanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop.554711>
- Herrera, L., Al-Lal, M., y Mohamed, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *INFAD*, 1(2), 315-326. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1000>
- Ibáñez, J., y Hoyuelos, F. J. (2016). Expectativas de los/las estudiantes de primer curso comparadas en los Grados en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Burgos al respecto de las características y prácticas docentes universitarias más deseadas. *EKS*, 17(4), 29-52. <https://doi.org/10.14201/eks20161742952>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-11.
- King, J. (1998). *Uncommon caring: Learning from men who teach young children*. Teachers College Press.
- Latorre, G., y Mérida, R. (2019). La ciudad como contexto educativo: desarrollo de la competencia cívica en las aulas infantiles y en el alumnado con necesidades de apoyo educativo. *Foro de Educación*, 17(27), 203-227. <https://doi.org/10.14516/fde.649>
- León, J. S., García, D. G., Erazo, J. C., y Nerváez, C. I. (2020). Metodologías activas para la enseñanza-aprendizaje en educación inicial: una experiencia con Goleosgamí. *CIENCIAMTRIA*, VI(3), 260-285. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.401>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. España.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. España.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. España.
- Llanes, J. Méndez-Ulrich, J. L., y Montané, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXXI.26491>
- Llorent, V. (2013). La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58.
- López, D. A., López, D. A., Ojeda, E. P., Tunja, D. T., Paredes, M. J., Sánchez, N. L., Barroso, M. G., y Gómez, M. J. (2022). Metodologías activas de enseñanza: una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1419-1430.
- Lorenzo, N. (2014). La relación familia-escuela: ¿hay posibilidades de encuentro? La medicación escolar como alternativa. *La Gaveta*, 20, 32-56.
- Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21.
- Mancillas, I. (2023). Modelos educativos para la enseñanza de Historia en Educación Básica. *Docentes 2.0*, 16(2), 126-131. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.385>
- Martínez de la Hidalga, Z. (2018). El prestigio social de la profesión según futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 289-308. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7724>
- Martínez de la Hidalga, Z., y Villardón-Gallego, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 245-264. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7724>
- Mendiároz, A., y Rivero, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Mestre, J. M., Guil, R., y Lim, N. (2004). Inteligencia emocional, ¿a qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 313-324). Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT).
- Mir, M. L., y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.

- Miranda, G., y Vargas, M. C. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>
- Muntaner, J. J., Mut, B., y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Educere*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Navarro, C., Pérez, I. J., y Femia, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, 42, 507-516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12 (1), 63-75.
- Paz, S., y Peña, B. (2021). *Psicología de la educación*. Abya-Yala.
- Peinado, M., y Abril, A. M. (2020). De la universidad a la escuela: una reflexión sobre el Practicum en Educación Infantil. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 3(1), 25-40.
- Peinado-Rodríguez, M. (2022). Una educación infantil sin maestros: igualdad versus desequilibrio. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 153-170.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.
- Pérez, L. N., Farfán, J. F., Delgado, R., y Baylon, R. G. (2021). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-11.
- Perines, H. A. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Prats, E. (2019). La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes. En J. Manso (coord.), *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 145-153). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Rodríguez, K. E. (2012). Investigación cuantitativa: diseño, técnicas, muestreo y análisis cuantitativo. En K. A. Sáenz, F. J. Gorjón, M. Gonzalo y C. M. Díaz (Eds.), *Metodología para investigaciones de alto impacto en las ciencias sociales* (pp. 153-174). Dykinson.
- Rosano, S., Aguilar, G., Sánchez, M., y Cevallos-Neira, A. (2022). La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social. *RESU*, 51(203), 33-52. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2217>

- Santi, F. (2019). Educación: la importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Sánchez, G. I. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Educare*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
- Sánchez, M. M. (2022). Pasado, presente y futuro de la Educación Infantil en España. *RELAdeI*, 11(1), 99-111.
- Sanchidrián, C. (2021). La historia de la educación preescolar desde la perspectiva de la larga duración. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 301-322. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10750>
- Sanchidrian, C. (1991). Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España. *Revista Interuniversitaria*, 10, 63-88.
- Sancho, J. M., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla, P., Montané, A., Herraiz, F., Larraín V., Creus, A. S., Domingo, L., Vidiella, J., Correa, J. M., Aberasturi, E., Gutierrez, L., Martinez, A., Fernández, y L., Losada, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de Educación Infantil y Primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). Síntesis y principales resultados y contribuciones. En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga. (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio: Simposio Internacional* (pp. 11-36). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Sancho, J. M., y Correa, J. M. (2016). Aprender a enseñar: la constitución de la identidad del profesor en la Educación Infantil y Primaria. *Movimento*, 22(2), 471-484.
- Santos, M. Á. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 35, 23-47.
- Segado, S., y Acebes, R. (2012). Retos para la inclusión de los y las jóvenes: la intervención educativa. *Revista de Estudios de Juventud*, 97, 161-178.
- Sicilia, Á., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., y Delgado, M. Á. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts*, (98), 23-32.
- Soares, A. P., y Noronha, T. (2014). Educación de niños y niñas de 0 a 5 años en Brasil: retos para la política y práctica de la Educación Infantil en el medio rural. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 27, 65-82.
- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Docentes 2.0*, 7(1), 65-81. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>

- Úcar, X., Belvis, E., Pineda, P., y Moreno, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-13.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación Educativa*, (5), 130-137.
- Valero, N., y González, J. L. (2020). Análisis comparativo entre la enseñanza tradicional matemática y el método ABN en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 9(1), 40-61.
- Zapico-Barbeito, M. H., Martínez, E., y Montero, M. L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿un callejón sin salida? *Profesorado*, 21(1), 80-102.
- Zamora, B. (2007). El profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en canarias. Un colectivo privilegiado en el marco español. *Tempora*, (10), 11-57.