

EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN ESTUDIANTES DE 4º CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL: DISTANCIA ENTRE LAS TEORÍAS PROCLAMADAS Y LAS TEORÍAS AL USO

Elena García Vila*, M^a José Mayorga Fernández, M^a Del Pilar Sepúlveda Ruíz y

Universidad de Málaga

**elenavila@uma.es*

Resumen: Actualmente los y las docentes deben ser profesionales competentes que den respuestas a las demandas educativas que se les plantean, asuman un rol docente polivalente, y sean conscientes del conocimiento práctico y pensamiento práctico que ponen en juego en su actividad diaria. Este trabajo forma parte de una investigación más extensa subvencionada por una convocatoria de ayuda a proyectos de I+D+i¹. En este caso, se pretende conocer las discrepancias existentes entre lo que los/as futuros/as docentes de Educación Infantil piensan que deben hacer, y lo que hacen, es decir, las contradicciones que existen entre las teorías proclamadas (pensamiento práctico) y las teorías al uso (conocimiento práctico). Para ello se ha realizado un estudio cualitativo, fundamentado en el estudio de casos, en el cual han participado 3 estudiantes de último curso, 3 docentes del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, y un responsable del Equipo Decanal de la Universidad de Huelva. Los resultados ponen de manifiesto que, la interacción entre el discurso narrativo de las personas participantes y su verdadera práctica educativa es débil. Debido a esto es necesario plantear estrategias formativas fundamentadas en la reflexión e indagación profunda, donde se produzca una verdadera reconstrucción del conocimiento práctico o conocimiento inconsciente, y se pueden eliminar o acortar la distancia existente entre las teorías al uso y las teorías proclamadas.

Palabras clave: rol docente, Maestro/a Educación Infantil, conocimiento práctico, investigación cualitativa.

¹ Proyecto de I+D+i en el marco del programa operativo FEDER ANDALUCIA 2014-2020. Titulado “El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES). Un estudio comparativo 25 años después”, dirigido por: Ángel I. Pérez Gómez y Encarnación Soto Gómez.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día debido a las características de la sociedad actual, el profesorado debe ser considerado como un sujeto polivalente, un profesional competente, un agente de cambio, un practicante reflexivo, un investigador, un intelectual crítico y transformador (Delors et al., 1996; Hargreaves y Hopkins 1991; Gimeno, 1992; Schön, 1992) que sea capaz de dar respuesta a todas las situaciones de cambios e incertidumbres que se le plantean en su día a día. De este modo la función y rol docente que ha de asumir en este momento es diversa: organizador/a, guía, generador/a de aprendizajes, acompañante, coacher, gestor/a del aprendizaje, orientador/a, facilitador/a, tutor/a, dinamizador/a o asesor/a. Esta realidad exige que el profesorado tenga una actitud indagativa y reflexiva permanente sobre su práctica profesional, para fomentar el desarrollo de competencias en su alumnado y analizar si es capaz de generar entornos de aprendizaje propicios, ricos y seguros, manteniendo un continuo entre el trabajo individual y el trabajo en equipo, posibilitando el desarrollo de proyectos educativos integrados, y, por supuesto, favoreciendo el desarrollo de un espíritu ético (Viñals y Cuenca, 2016). Por tanto, para poder ayudar a sus estudiantes a aprender, a construir conocimiento, a que regulen su aprendizaje (Pérez Gómez, 2019) y sus emociones, es decir, a construirse como personas íntegras, reflexivas, críticas y comprometidas con el desarrollo social, el/la docente tiene que analizar, indagar y contrastar las concepciones y teorías en las que se sustenta para que exista coherencia con aquello que pretende desarrollar con y en su alumnado.

Hay diferentes investigaciones que estudian las características del rol docente (Romero y Hurtado, 2016; Espinoza, et al., 2017) y hay que tener presente que ese rol docente se va construyendo a medida que interactúan entre sí estímulos externos del entorno, las necesidades e intereses del docente y sus reacciones emocionales, lo cual va configurando esquemas de pensamiento, interpretación y reacción (Pérez Gómez, 2012) que condicionan, en gran medida, su práctica profesional, pero en muchos casos de manera inconsciente. A estos patrones de comportamiento se les denomina conocimiento práctico o conocimiento en la acción (Shön, 1998). Pero para que dicho conocimiento práctico pase a ser un conocimiento consciente que pueda transformar la práctica educativa es necesario una reelaboración de este conocimiento para de este modo construir el pensamiento práctico (Peña y Pérez, 2019).

En esta línea, la reconstrucción del conocimiento práctico requiere su conformación como pensamiento práctico (Peña y Pérez, 2019), incorporando procesos de reflexión

personal y grupal (Calderhead, 1989; Korthagen, 2005; Soto et al., 2015). Este proceso, que coincide con la reflexión sobre la acción de Schön (1998) o la teorización de la práctica planteada por Hagger y Hazel (2006), implica la reflexión del sujeto sobre la propia acción (antes, durante y después) y sobre otras situaciones, con la pretensión de formar conceptos, esquemas, mapas y modelos comprensivos de las situaciones prácticas y experiencias personales.

Mauri et al. (2020) realizaron una investigación con estudiantes de magisterio y sus tutores/as de prácticas, en la que pusieron de manifiesto la necesidad de diseñar espacios de trabajo compartidos para facilitar la reflexión del alumnado y promover la reconstrucción de su conocimiento práctico. Por otro lado, se puede afirmar que el discurso subyace en las acciones, según Vázquez et al. (2007), y que las teorías implícitas están presentes en las actuaciones docentes (Liston y Zaichner, 2003). Gómez (2019) tras realizar un estudio, donde participaron 63 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, concluyó que los/as docentes en formación tenían dificultades en hacer reflexiones profundas, y las cuestiones que más les preocupaban estaban relacionadas con el desarrollo de las sesiones, comportamiento del alumnado y actividades de aula. Según este estudio, poseían un conocimiento de tipo narrativo, basado en recuerdos y valoraciones de la práctica. También se comprobó que la tutorización del alumnado era directiva, que no facilitaba la reflexión conjunta, no se promovía el cuestionamiento y que los/as estudiantes se adentraran en las claves que le ayudaran a comprender qué sucedía en la práctica.

Por todo ello, se puede decir que la práctica del docente está fuertemente influenciada por el conocimiento práctico, es decir, aquel en el que se apoya y recurre para afrontar su labor profesional. Por tanto, es fundamental que el profesorado aprenda a reflexionar y cuestionarse durante su formación inicial y sea consciente de su conocimiento práctico, el cual activa, e influye diariamente en su actividad en el aula. En esta línea, el presente trabajo pretende conocer las discrepancias existentes entre lo que los/las docentes de Educación Infantil en formación piensan que deben hacer y lo que hacen, es decir, la distancia que existe entre las teorías proclamadas (pensamiento práctico) y las teorías al uso (conocimiento práctico).

2. MÉTODO

Este trabajo pretende conocer cómo el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil concibe su rol docente, y la distancia que existe entre las teorías proclamadas y las teorías al uso en relación a este concepto. Para ello se ha realizado una investigación con estudiantes de 4º curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, para conocer en qué tipo de conocimiento consideran que se deben apoyar y orientar en su práctica profesional y el que realmente desarrollan en dicha práctica, una vez que ya están concluyendo sus estudios (Gallardo y Vázquez, 2016). Se ha realizado un estudio cualitativo centrado en el estudio de casos, con 3 estudiantes de cuarto curso, 3 docentes y un miembro del Equipo Decanal de la Universidad de Huelva. La recogida de información se ha realizado mediante entrevistas semiestructuradas (Mayorga, 2004), en enero de 2020. A continuación, en la tabla 1 se muestra la categorización de las evidencias presentadas, es de resaltar que para preservar el anonimato de los participantes los nombres no son reales.

Tabla 1

Categorización de las evidencias

Entrevistas	
Sujetos	Categorización
Alumna 1	Ent-AI-Carmen
Alumna 2	Ent-AI-Adriana
Alumna 3	Ent-AI-Nora
Docente 1	Ent-PI-Jaime
Docente 2	Ent-PI-Isa
Docente 3	Ent-PI-Carlota
Equipo decanal	Ent-VP-Hector

3. RESULTADOS

Una vez analizados los datos, se puede apreciar que según los/as estudiantes del Grado de Educación Infantil la principal razón que les mueve para dedicarse a esta profesión es la vocación y la cercanía con la profesión, como evidencia Nora:

“Entonces siempre que me pregunta, yo me defino pues, sobre todo, por vocación (...) y no es lo típico porque me gustan los niños, me gustan los niños, pero me puede gustar para estar con ellos en el parque. No, me gusta enseñar a los niños, que los niños evolucionen de una manera didáctica pedagógica” (Ent-AI-Nora).

Hecho que también corrobora Jaime, profesor del Grado, al decir que “si la educación es de verdad una profesión vocacional, en Educación Infantil yo pienso que todavía es más” (Ent-PI-Jaime). Además, otra característica prioritaria, es que los/as docentes deben ser personas empáticas, cercanas, “un docente que entiende a los alumnos, que los comprende” (Ent-AI-Adriana). Es más, según afirma un miembro del Equipo Decanal los maestros y maestras deben tener 3 cualidades fundamentales: “La afabilidad, la amabilidad, ser una persona amable, la sistematicidad que sea una persona organizada que haya pensado lo que va a decir en clase, que eso puede estar reflejado por escrito, en las programaciones, en las guías didácticas. Pero después también hay una planificación del café con leche, cuando uno está desayunando y está haciendo su pequeño feed-back de la clase anterior, pensar antes que se va a hacer y cómo se va a hacer, con qué metodología y con qué medios. A veces esa sistematicidad puede parecer una improvisación en la clase, pero una improvisación meditada. Y la tercera la originalidad, la impronta, el profesor tiene que sorprender, tiene que generar una necesidad para que haya motivación. Después hay otros tipos de cualidades, la vocación, la empatía, la capacidad de llegar al alumno más allá de lo académico” (Ent-VP-Hector).

Para las alumnas entrevistadas y el profesorado participante en el estudio tanto la vocación, como determinadas cualidades profesionales son fundamentales en la construcción del rol docente y la necesidad de una formación práctica, como evidencia Jaime: “A nivel formativo de la facultad cada vez salen más preparados de forma práctica de lo que salían antes, y se busca más esa empatía, ese saber tratar a los niños de esa edad de infantil de 3 a 6 años” (Ent-PI-Jaime).

Sin embargo, los/las docentes entrevistados consideran que, la formación inicial es el principio de una larga carrera profesional, ya que “la universidad es un paso (...) pero ellos para la práctica no están [preparados]” (Ent-PI-Carlota) y “tú no puedes pretender que en cuatro años se te de toda la formación que vas a necesitar para tu desarrollo profesional (...)” (Ent-PI-Isa). Esta apreciación también es resaltada por una alumna al expresar la necesidad de tener más contacto con la realidad ya que “la experiencia es muy poca porque las prácticas son muy cortas” (Ent-AI-Carmen).

Las alumnas entrevistadas también son conscientes de que el papel del docente es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afirman que “si tú no le prestas la atención que ese niño necesita no será capaz de desenvolverse en la vida cotidiana ni en nada, pienso yo” (Ent-AI-Carmen).

Profundizando un poco más en estas cuestiones, los datos ponen de manifiesto que las teorías proclamadas de las estudiantes en relación a la función docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son las siguientes:

- La observación permanente, “hay que ser observador y además quedarte con las cosas importantes que han pasado un día en el aula, para luego, si es algo malo, mejorarlo o si es algo bueno, pues llevarlo más a cabo si se ve que es eficiente para los niños” (Ent-AI-Adriana). Aunque “es algo que tienen que tener todos los días los profesores muy presente, se le olvida con todo lo que tienen en su aula, hay algunos que se le olvida” (Ent-AI-Nora).
- En el continuo cuestionamiento “siempre tienes que tener incógnitas, siempre tienes que estar intentando buscarles la vuelta a las cosas, los interrogantes que tienes que solucionar, y que lo que surge en clase te tienes que estar preguntando si lo haces bien o lo estás haciendo mal” (Ent-AI-Carmen).
- En proporcionar libertad al alumnado, aunque una libertad controlada “me dibujaría en la asamblea, pues es uno de los momentos que más me gusta porque es cuando más interaccionas con el alumnado donde más libres son. Porque en la hora del recreo, bueno son libres, pero en sus juegos son ellos mismos y tú no participas tanto si no quieres” (Ent-AI-Nora).
- Adaptar el currículum al alumno/a y no el/la alumno/a al currículum (Ent-AI-Nora; Ent-AI-Adriana), que el/la docente sepa adaptarse a la incertidumbre del aula, pero en sentido positivo. “los niños son una caja de sorpresas, y tú puedes tener programada una cosa pero se te puede cruzar el día, puede haber un problema en el aula o incluso te surge una duda, está trabajando el agua pero el niño le surge una duda del sol, pues por qué vas a dejar que el niño tenga esa curiosidad, no, se le resuelve y punto, y si tienes que terminar el día trabajando el sol pues trabajas el sol, para mí es eso, la curiosidad del alumno” (Ent-AI-Nora).
- Mantener relaciones cercanas y afectivas con el alumnado.
- El/la docente es un modelo a seguir, “la precaución que debes tomar de lo que dices o de lo que haces porque eres un modelo a seguir, sobre todo en las etapas más inferiores de la educación, un mal comportamiento hay alumnos que te lo siguen en la primera de cambio, debes tener cierto cuidado” (Ent-AI-Nora).

Pero a pesar de estas teorías proclamadas se aprecia que las teorías al uso, es decir, el conocimiento que las participantes activan en el aula dista de las concepciones que

anteriormente han puesto de manifiesto. Sigue existiendo un rol de superioridad del docente con respecto al alumnado de 0 a 6 años, puesto que el fin último no es satisfacer las necesidades del niño/a, sino las necesidades del docente, como indica Carmen a través de su experiencia: “El año pasado tuve que hacerlo, mi profesora faltó una semana y estuve con otra profesora, y entre las dos estuvimos organizando el aula, a ver, no pudimos hacer mucho porque no éramos la tutora, y no teníamos derecho. Pero bueno, de la clase convencional intentamos dividirla por talleres (Ent-AI-Carmen).

Pero para intentar ahondar en sus teorías al uso, se les plantea a los/as estudiantes un supuesto práctico “qué harían si hay un/a estudiante que continuamente está interrumpiendo”, la respuesta de una de las alumnas fue clara y contundente: “Yo lo que hago es ir a hablar con el niño o decirle que venga a mí, y decirle ¡tú estás viendo que la seño está hablando y ahora mismo no se puede hablar, cuando la seño diga que vamos a hablar todos levantas la mano, y tú hablas!, algún comentario así que venga al caso, pero si por ejemplo se está explicando algo y está, pero seño, pero seño, pero seño.... Le digo, mira [...], en un momento la seño va a terminar, cuando termine tu levantas la manita y la seño te da la palabra, ¿vale?” (Ent-AI-Nora).

Otra alumna incluso es más radical: “Pues si estamos con pintura, o algo, y veo que va a llenar todo de pintura, pues lo apartaría de la actividad, o lo dejaría en la actividad, y luego al final pues le diría algo, o le dejaría un ratito en el recreo para que reflexione y hablaría con él diciendo que por qué ha hecho lo que ha hecho (Ent-AI-Adriana).

En esta evidencia se aprecia claramente cómo según el conocimiento práctico de esta estudiante, el profesorado es el máximo responsable del aula, existiendo un rol directivo y una dirección vertical, donde el alumnado debe esperar a que dicho docente lo autorice a actuar, perdiéndose la libertad del niño/a en el proceso.

La metodología de enseñanza debe ser un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde los/as docentes aprendemos a enseñar y enseñamos porque aprendemos (Palomares, 2011). Aunque todavía existen docentes en Educación Infantil que siguen realizando metodologías tradicionales, la mayoría están en proceso de transformación metodológica, ya que “intentó mantenerlo, no lo dejó tal cual, porque es muy complicado adaptarlo en 5 años, pero este año que está en 3 años lo está aplicando. Empezó a trabajar por talleres y lo está llevando” (Ent-AI-Carmen). Esto evidencia, que en muchos centros educativos los/as estudiantes en prácticas son consideradas como uno/una más, se tiene en cuenta su aportación y se potencia la comunicación “entre todos los profesores siempre intentaban ayudarse, ideas

conjuntas, si yo no puedo hacer esto tú me ayudas. Allí he sido una más, si propongo una idea la tienen en cuenta y si yo no puedo hacerla la hace otro” (Ent-AI-Carmen), y que el trabajo en equipo desempeña un papel fundamental en el desarrollo profesional del docente.

Pero dicha comunicación y coordinación, en ocasiones se ve condicionada por las características personales o profesionales de los/as docentes, siendo escasa en muchos centros docentes, como muestra Adriana: “comunicación entre las dos profesoras con las que he estado, muy poco. En cambio, en 3 años que sí había comunicación, se notaba también el trabajo que realizaban los alumnos en las dos clases, hacían más o menos lo mismo” (Ent-AI-Adriana), lo cual evidencia que las relaciones docentes influyen directamente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el clima del centro. Se aprecia que todavía existe una imagen de rol docente adulto-centrista, puesto que al alumno/a de infantil se le impone la forma de mirar del adulto, y se confunden las necesidades del que aprende con los deseos del que enseña. En las conversaciones se observa, que el alumnado se considera un sujeto pasivo, donde no existe libertad, ni autonomía o independencia, los niños y las niñas desempeñan un rol secundario, siendo el/la docente el principal protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que los/as niños/as siguen siendo objetos, no sujetos. El profesorado se sitúa inconscientemente en un plano de superioridad, es la figura de autoridad, es quien posee el conocimiento.

Ser investigadores en la acción constituye una práctica fundamental de los/as docentes, puesto que esa autocrítica va a favorecer su continuo perfeccionamiento y poder adaptarse a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado.

“Sí, yo si lo he hecho, he reflexionado sobre mí misma, obviamente hay mucho que mejorar porque eran las primeras prácticas, y cuando lleve 50 años lo seguiré haciendo. Incluso cuando lleve muchos años yo tengo claro que mi reflexión diaria es necesaria, que tengo que pensar siempre lo que hago” (Ent-AI-Carmen).

Aspecto que desde las aulas universitarias el profesorado se esfuerza para que el alumnado comprenda la importancia de la reflexión sobre la práctica, como evidencia una docente: “Siempre he estado muy interesada en que el aprendizaje sea significativo, valioso, y función, en el sentido de que ellos les pudieran sacar un provecho o vieran el valor a la hora de llevarlo a la práctica, pero eso ha hecho que diera mucha importancia al trabajo práctico, a la reflexión sobre ese trabajo práctico, pero también me estoy cuestionando últimamente, que no se si tengo que poner de alguna manera eso en

equilibrio, porque estoy observando cada vez más que al alumnado les cuesta mucho hacer reflexiones críticas, analizar contenidos de una manera más sistemática y rigurosa, y a veces, se puede correr el peligro de hacer muchas cosas prácticas, pero luego por los propios tiempos de la asignatura no tener el tiempo necesario para poder analizar y pensar esas prácticas críticamente, y poder realmente reformularlas y conectarlas con todos los contenidos, es necesario esa vuelta de tuerca, a veces me quedo con la duda, de si bueno... hemos hecho prácticas pero creo que no he llegado a poder conectar todo lo que es el conocimiento teórico-práctico y crítico para poner en valor realmente la experiencia, no me gusta que se queden simplemente con la práctica, sin saber por qué se ha hecho y ya está” (Ent-PI-Isa).

Y esa autocrítica y reflexión constante debe estar acompañada de un sólido trabajo en equipo, donde se potencie la colaboración, coordinación y comunicación entre los/as docentes del centro. Según las alumnas entrevistadas en el Grado de Infantil, en esta etapa si existe una adecuada comunicación y coordinación entre los/las maestros/as: “Me consta que en infantil entre los niveles si se hacen bastantes reuniones, por lo menos en el centro donde he estado, y por la experiencia de mi tía, y otras profesoras que conozco de otros centros, se reúnen bastante. Y luego para actividades generales del centro pues se coordina el ciclo, las reuniones de ciclo son bastantes frecuentes, pero yo creo que sería bastante bueno que se realizaran reuniones entre infantil y primaria” (Ent-AI-Nora).

Otra de las funciones del docente es establecer un buen clima con las familias, y facilitar la interrelación familia-escuela, para conseguirlo. A pesar de ello, el alumnado durante la formación inicial parece que se sienten reticentes a involucrarse en dichas interacciones, bien porque los/as tutores/as no lo permiten, o bien porque ellos/as no se sienten capacitados/as todavía para ello, como evidencia Carmen: “Yo no lo he hecho, sí he hablado con ellas y me he relacionado, pero no he hablado como tutora, mi profesora no quería meterme tanto, por si los padres se sentían cohibidos o eso, es lo normal en la mayoría de las prácticas. Yo lo entiendo, porque los padres quieren una privacidad y es normal” (Ent-AI-Carmen).

Pero a su vez son conscientes de la necesidad de que exista una continuidad entre el colegio y el hogar, como se puede ver en las palabras de Adriana: “El niño pasa 6 horas en el colegio, pero las restantes las pasa con la familia. La familia es un apoyo muy importante porque si en el colegio se le enseña cualquier disciplina, pero en casa no la llevan a cabo lo que se enseña en el colegio no va a servir para nada” (Ent-AI-Adriana).

En las palabras de esta alumna se sigue evidenciando que lo más importante es el contenido teórico que debe asimilar el alumnado. Pero a pesar de todo ello, las estudiantes de la Universidad de Huelva entrevistadas, consideran que uno de los principales problemas de la educación es que los/as docentes están acomodados o tienen miedo a lo desconocido: “Yo tengo mi libro y tengo mis contenidos y programación y yo ya no me voy a marear en cambiar cierto contenido (...) pero si se pusieran todos de acuerdo en una misma línea de trabajo se podrían cambiar ciertas cosas, se podrían evitar ciertos problemas que hay en las aulas, y la educación estaría más formalizada en la sociedad” (Ent-AI-Nora).

Además, según su conocimiento práctico la carrera docente es bastante individualista, debido a que el profesorado en su aula puede hacer lo que considere oportuno, y durante los primeros años, no se sienten empoderados/as para exponer sus opiniones, creencias o inquietudes a una audiencia de profesionales más experimentados.

“Si fuese mi primer año de ejercicio docente, pues creo que me callaría un poquito la boca y me aguantaría, en mi aula intentaría hacer un poco de lo que yo quiero, pero adaptándome en lo que hay en el centro. Si ya llevase varios años de ejercicio docente, pues sería un poco la libre del centro, mientras tú y yo demos los mismos contenidos da igual la forma en que se dé. El modelo que utilice si tú quieres utilizar la clase tradicional, alumno pasivo, profesor activo y yo quiero utilizar otro tipo de modelo de enseñanza, yo quiero utilizar el experimental, o quiero que el alumno investigue, bueno mientras el objetivo se cumpla” (Ent-AI-Nora).

Apresiasiéndose que el objetivo último de la educación no es el desarrollo integral del individuo, sino la adquisición del contenido establecido por el currículum oficial.

También queda claramente evidenciado que las estudiantes entrevistadas perciben una jerarquía entre los diferentes miembros que componen el claustro de un centro educativo, otorgándole al equipo directivo mayor poder que al resto de los miembros del centro, “yo hablaría con las profesoras y si veo que cada una va por su cuenta, hablaría con el equipo directivo para ver si me dejan realizar ciertas actividades y hacerlas yo por mi cuenta” (Ent-AI-Adriana).

4. DISCUSIÓN

Como se ha evidenciado en los estudios actuales el/la docente debe ser un ser profesional polivalente capaz de reflexionar y adaptarse a las situaciones que se le planeen

en el aula (Delors et al., 1996; Hargreaves y Hopkins 1991; Gimeno, 1992; Schön, 1992; Viñals y Cuenca, 2016). En esta línea, el presente estudio pone de manifiesto que los/as docentes de Educación Infantil siguen teniendo según su conocimiento práctico o teorías al uso un rol tradicional, más cercano al profesional transmisivo y directivo que a un profesional reflexivo, tal como se refleja en los resultados obtenidos por Gómez (2019) en los que la docencia sigue siendo una profesión directiva. Según los datos obtenidos a pesar de que las estudiantes entrevistadas del Grado en Maestro/a de Educación Infantil afirman que el/la docente debe ser una persona empática, cercana, un modelo a seguir se sigue evidenciando que lo más importante es satisfacer las necesidades del docente, que sigue existiendo un rol de superioridad, y que la docencia constituye una profesión individualista y jerárquica, pudiendo apreciarse claramente las diferencias entre lo que afirman y lo que debe ser.

El alumnado participante en el estudio afirma que la reflexión es fundamental en la profesión docente, de acuerdo con Mauri et al (2020). Pero, a pesar de ello, se evidencia que dicha reflexión no constituye una realidad, coincidiendo estos con los resultados obtenidos por Gómez (2019), puesto que no se realizan reflexiones profundas de gran calado en la práctica docente, sino más bien análisis superficiales, centrados fundamentalmente en aspectos organizativos del aula. No obstante, los datos muestran que según las teorías proclamadas por los/as participantes en el estudio, los/as docentes deben ser profesionales en la acción.

Las alumnas entrevistadas siguen considerando a los niños y niñas de Educación Infantil sujetos pasivos en su proceso educativo, cuya finalidad es asimilar el contenido teórico que el profesorado pone a su alcance, y no se apuesta por un verdadero desarrollo integral de los/as estudiantes, según las teorías al uso. Aunque dicho discurso se modifica radicalmente en las teorías declaradas, puesto que, según las participantes en el estudio, las principales funciones del docente son la observación permanente, proporcionar libertad a sus estudiantes y adaptar el curriculum a su alumnado, estableciéndose relaciones cercadas, donde el/la docente es un modelo a seguir. Como se puede apreciar, y en disonancia con Vázquez et al (2007) el discurso no subyace a las acciones, y de acuerdo con Liston y Zaichner (2003) las teorías implícitas están presentes en las actuaciones docentes.

En definitiva, se puede afirmar que existe una gran distancia entre el conocimiento práctico (teorías al uso) y el pensamiento práctico (teorías proclamadas) de los/as participantes en el estudio.

5. CONCLUSIONES

Una vez realizado el estudio se puede afirmar que es necesario que exista un mayor acercamiento entre las teorías al uso y las proclamadas del alumnado del Grado en Educación Infantil. Para ello se requiere espacios de trabajo que inviten al análisis, reflexión e indagación que hagan consciente al alumnado de que la profesión docente implica mucho más que vocación, es decir, conlleva una obligación moral, compromiso con la comunidad y una competencia profesional. Para ello, es prioritario que, desde la propia institución universitaria, concretamente desde los Grados de Maestro/a se realicen prácticas, actividades y dinámicas que pongan en evidencia los pensamientos más profundos del alumnado y que se desarrollen estrategias formativas desde la formación inicial que permitan a los/as estudiantes ir más allá de la socialización y aprendan a ser docentes con una adecuada tutorización académica y profesional. En esta línea consideramos que una adecuada estrategia formativa son las Lesson Studies, donde los/as estudiantes pueden diseñar, implementar y evaluar colaborativamente sus prácticas educativas, y en la que un futuro se podría investigar con mayor profundidad.

REFERENCIAS

- Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Espinoza E. E., Tinoco, W. E., y Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.
- Gallardo, N., y Vázquez, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de Estudios Extremeños*, 72(3), 1661-1696.
- Gimeno, J. (1992). *Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores en la gestión pedagógica de la escuela*. Santiago: Unesco- Orealc.
- Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimientos prácticos: interacciones de supervisión en el Prácticum*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca: Gestión de repositorio documental de la universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/140417>
- Hargreaves, D. y Hopkins, D. (1991). *The empowered school. The management and practice of development planning*. London: Cassell Educational Limited.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de*

la escolarización (3ª ed.). Madrid: Morata.

- Mayorga Fernández, M.J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (1), 23-39. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm
- Mauri, T., Colomina, R., Onrubia Goñi, J., y Ginesta, A. (2020). La contribución de la reflexión conjunta entre tutores y estudiantes al desarrollo del conocimiento práctico en el prácticum de formación de maestros. *Capítol del llibre: Lindín, C., Esteban, MB, Bergmann, JCF, Castells, N., & Rivera-Vargas, P. (Ed.) (2020). Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona). Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. [ISBN: 978-84-17934-76-7], pp. 199-210.*
- Peña, N. y Pérez, Á.I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study). *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 569-587.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Romero, A., y Hurtado, S. J. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Revista Edu-cativa Hekademos*, 22, 84-92.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22, 119-139. Doi: 10.1080/03626784.1992.11076093
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4(3), 372-393. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92040302>
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 103-114.