

La formación del profesorado de Educación Infantil

Miguel Ángel Zabalza Beraza
María Ainhoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Santiago de Compostela

Sumario: 1. Los maestros y maestras de Educación Infantil. 2. La formación del profesorado. 3. Los contenidos de la formación de los profesores/as de Educación Infantil. 4. Conclusión.

Resumen

La formación del profesorado de Educación Infantil debe partir de tres ideas básicas: (a) la importancia de su figura (y del estar formado para ejercerla) en el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños; (b) la vinculación de la formación a la adquisición de competencias que resulten eficaces en la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a los niños y de los resultados que estos obtienen, y (c) responder al desafío de la soledad, el trabajo en equipo y la inserción cultural como dimensiones básicas de un buen trabajo educativo con niños y niñas pequeños.

Palabras clave: Educación Infantil, formación de profesores de Educación Infantil, programas de calidad, trabajo en equipo, soledad docente.

Abstract

The Early Childhood Teacher Education must depart from three basic ideas: (a) the importance of their role (and of the becoming well prepared to deal with it) in the development and learning of children; (b) the orientation of the formation to the acquisition of competencies that turn out to be effective in the improvement of the quality of the education offered to the children and of the results they obtain; (c) to answer to the challenge of the loneliness, the teamwork and the cultural insertion as basic dimensions of a good educational work with early childhood.

Key words: Early Childhood Education, Early childhood teacher education, quality programs, teamwork, loneliness of the teachers.

Early childhood teachers are among the most influential and important members of the community. The teaching and care that they offer lay the foundation for success in education, and in life. Our Early Childhood programmes prepare graduates to take on this responsibility with confidence, and enjoy the excitement, creativity, and challenge of working with young children.

Univ. de Victoria (Nueva Zelanda)

Los maestros y maestras de Educación Infantil

Con esas hermosas palabras presenta la Universidad de Victoria, en Nueva Zelanda, su programa de formación del profesorado de Educación Infantil. Se trata de un buen enfoque basado en la conciencia institucional de la importancia social y personal que tiene la Educación Infantil y, en consecuencia, del compromiso que asumen las universidades en la formación de los profesionales que la llevarán a cabo.

Lamentablemente no siempre ha sido así. Durante mucho tiempo se pensó que cuidar de los niños pequeños era una tarea que requería de mucha paciencia pero de escasa profesionalidad. Que era una tarea de mujeres porque la naturaleza las había preparado mejor para el cuidado de los niños. Que era un trabajo complejo (por la intensidad de la atención que requieren los niños) pero sin demasiadas exigencias técnicas pues el objetivo era mantenerles entretenidos y vigilados. Una visión bien alejada de la conciencia que poco a poco se ha ido gestando sobre la importancia de los primeros años de la vida de los niños y sobre los beneficios que para el desarrollo infantil supone una buena educación temprana.

Hoy nadie duda de la importancia de los primeros años de la vida de los niños y sobre los beneficios que para el desarrollo infantil supone una buena educación temprana.

Sobre 4 ejes se construye el desarrollo infantil en esta primera etapa de la vida: (a) la familia en toda su extensión, (b) el medio social y cultural en el que vive, (c) la escuela infantil incluyendo la oferta curricular que desarrolla y su dinámica de funcionamiento y (d) los adultos significativos con los que el niño/a se va encontrando. Entre éstos últimos podemos llegar a jugar un papel muy especial sus profesores/as. Probablemente no jugamos un papel tan esencial como la familia (aunque en ocasiones estamos llamados a complementarla), pero el nuestro resulta igualmente relevante para el desarrollo de los niños pequeños escolarizados.

La escuela y los profesionales que la atienden no son, ciertamente, los protagonistas exclusivos del crecimiento intelectual y cultural de los niños pequeños. Pero juegan un importante papel en ese proceso. Y en el caso de la Educación Infantil, la incidencia de los buenos educadores resulta, si cabe, más relevante. Ellos y ellas son el factor clave. No existe posibilidad alguna de mejora en los programas escolares que no pase por la cualificación de las personas encargadas de llevarlos a cabo. Podemos mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, etc. pero al final quienes se han de

encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son los maestros encargados de su cuidado y educación. Algunos estudios (por ejemplo el Proyecto EPPE¹ que dirige Katy Silva en Inglaterra) han demostrado el impacto que una escolarización temprana ejerce sobre el éxito escolar posterior. Efecto que aún se hace más patente en niños provenientes de clases sociales desfavorecidas.

La formación del profesorado

Un aspecto básico de la relevancia de la Educación Infantil tiene que ver, como no podría ser de otra manera, con la formación del profesorado de esta etapa. Suele ser una consideración bastante común, y pese a ello equivocada, la de que enseñar a niños pequeños “no supone mucha ciencia”. Como son tan pequeños, parece pensarse, lo que hace falta es paciencia y ser afectuoso. Lo demás es menos importante. Ése es un grave error y una notable injusticia con respecto a las maestras y maestros de esta etapa educativa.

La formación del profesorado para la Educación Infantil nunca ha dejado de estar en esa zona difusa de las inconcreciones, la pluralidad de modelos, la heterogeneidad de funciones, los titubeos por razones políticas o económicas.

Con todo, la formación del profesorado para la Educación Infantil tanto en lo que se refiere a su estatus, su duración, sus contenidos, su acreditación, etc. nunca ha dejado de estar en esa zona difusa de las inconcreciones, la pluralidad de modelos, la heterogeneidad de funciones a desempeñar, los titubeos por razones políticas o económicas. La necesidad de una preparación homogénea e intensa del profesorado parece incontestable, aunque se precisen matices, en los otros niveles de la escolaridad. Pero no sucede lo mismo en el caso de la Educación Infantil, cuya adscripción político-institucional se comparte entre la administración asistencial y la educativa y en cuyo seno conviven profesionales de muy diversa naturaleza y formación.

Ese contexto incierto no debería ser visto, necesariamente, como algo negativo. Permite una mayor riqueza de competencias en el staff y una más completa respuesta a las demandas que la sociedad actual plantea a las escuelas infantiles. La cuestión es lograr que la variedad sea puesta en valor y que el conjunto de personas vinculadas a la educación de los niños y niñas pequeños logre crear una sinergia positiva que incremente su eficacia. En cualquier caso nuestro objetivo en este texto es referirnos exclusivamente al personal docente, al profesorado.

En lo que se refiere a la formación del profesorado de Educación Infantil (incluyendo todo el periodo anterior a la escolaridad obligatoria, esto es, niños y niñas de 0 a 6 años) podríamos decir que se ha establecido un cierto consenso internacional en cuanto a su naturaleza y duración: 3 años mínimos de estudios universitarios a partir de los 18 de edad (lo que viene a suponer que esos tres años vienen tras completar la educación

¹ <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/TP10%20Research%20Brief.pdf>

secundaria). A esa conclusión había llegado en 1995 el Grupo de Estudios del Consejo de Europa², que dirigía dirigida Peter Moss, encargado de hacer balance y prospectiva sobre la situación de la Educación Infantil en Europa.

Con todo, garantizar la titulación del personal no supone confirmar su eficacia como profesionales ni la calidad de su trabajo. En los sistemas muy burocráticos, como el nuestro, tendemos a dar excesiva importancia a los títulos y poca a las competencias reales de sus poseedores. La capacitación para el ejercicio profesional no proviene de la titulación poseída y, desde luego, no tiene un carácter incremental (más años de formación mayor capacitación y mejores resultados en el trabajo). La titulación sólo dice de la *formación inicial* poseída, siendo así que existen claras evidencias de que es la *formación* en servicio, cuando está bien planeada y realizada, la que posee mayor capacidad de incidencia en la mejora de las prácticas profesionales (Hargreaves, 1996)³. Italia ha sido, durante muchos años, un buen ejemplo de cómo un profesorado con una *formación inicial* baja (la formación docente se desarrollaba en Escuelas Medias Superiores) pero con una *formación continua* rica ha logrado desarrollar una Educación Infantil de gran calidad.

Sólo los programas de calidad consiguen preparar bien a los futuros profesionales de forma que su ejercicio profesional obtenga altos niveles de eficacia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños que se les encomiendan.

En cualquier caso, parece obvio que no tendría sentido plantearse la formación del profesorado, para cualquier nivel educativo, si no se hace con ese propósito: mejorar la calidad de los resultados educativos de aquellos sujetos con los que van a trabajar⁴. Y podemos suponer que en eso radica, justamente, la diferencia entre buenos y mediocres programas de formación del profesorado. Todos ellos dan títulos y acreditan a sus poseedores para ocupar el puesto de profesores. Pero sólo los programas de calidad consiguen preparar bien a los futuros profesionales de forma que su ejercicio profesional obtenga altos niveles de eficacia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños que se les encomiendan.

No resulta fácil establecer en qué radica la calidad de un programa de formación de profesores, o qué factores son los que influyen en ella⁵. Hyson, Biggar Tomlinson y Morris (2009)⁶ se lo han planteado revisando los programas de una muestra de 1200 instituciones norteamericanas de formación de profesores. Sobre tres ideas fundamentales basan

2 La Comisión presentó su informe en 1995: *A Review of Services for Young Children in the European Union: 1990-1995*. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED394722&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED394722.

3 HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.

4 ZABALZA BERAZA, M.A. (coord.) (1996): *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

5 KAGAN, SH.; COHEN, N & NEUMAN, M. (1996): "The changing context of American Early Care and Education", en Cagan, Sh. y Cohen, N.: *Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system*". S. Francisco: Jossey-Bass. pp. 1-18.

6 HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

la calidad de un programa de formación en Educación Infantil: que preparen bien a los futuros docentes para (a) conocer en profundidad el desarrollo infantil, (b) saber desarrollar el currículo de la etapa y (c) llegar a adquirir y practicar nuevas habilidades de enseñanza a niños pequeños. En resumen que conozcan a los niños, los contenidos del currículo y las técnicas de trabajo didáctico con niños pequeños. Creemos que a su idea, excesivamente simple (aunque las denominaciones son genéricas y podrían incluir muchos contenidos), habría que añadir otros tres componentes más: (d) el conocimiento de la profesión, (e) el conocimiento de ellos/as mismos y (f) el conocimiento de las escuelas o instituciones donde ejercerán su trabajo. Estos seis elementos deberían constituir la estructura fundamental de la formación del profesorado.

Los modernos planteamientos curriculares parece que pretenden reducir el valor “teórico” de los títulos para poner en valor los aprendizajes reales de los egresados.

Estamos acostumbrados a leer la formación más en términos de “oferta formativa” que en términos de “resultados formativos”. Y ésa es la tendencia que pretenden alterar los modernos planteamientos curriculares. Por eso se pretende reducir el valor “teórico” de los títulos para poner en valor los aprendizajes reales de los egresados. En parte, ése es el objetivo del enfoque basado en las competencias.

Por otra parte, los planteamientos del *lifelong learning* nos llevan a una visión diferente del sentido de la formación. La formación no es un proceso puntual que se desarrolla durante los años de la carrera, sino un itinerario progresivo que va pasando por diversas fases y se prolonga, como su nombre indica, a lo largo de toda nuestra vida. La formación, se convierte así, en un esfuerzo continuado para ir mejorando nuestras competencias aprovechando las actividades de formación en las que hemos participado a lo largo de nuestra vida profesional.

La formación se estructura así como un *continuum* que parte del periodo de formación inicial en la universidad en el que se establecen los fundamentos teóricos y prácticos de nuestro saber profesional y donde nos hacemos con las herramientas básicas (actitudinales y técnicas) que nos permitirán continuar aprendiendo y mejorando a lo largo de toda nuestra vida. Y el proceso se continúa a través del esfuerzo permanente por seguir aprendiendo a través de nuevos *inputs* formativos y, sobre todo, a través de la revisión de nuestras prácticas profesionales en *comunidades de aprendizaje*. Esta formación hacia la mejora puede desarrollarse siguiendo una doble orientación:

- una orientación basada en el propio crecimiento personal o científico. Los profesores/as van formándose en aspectos o ámbitos por los que se sienten personalmente motivados: pueden hacer otra carrera que les gusta, participar en congresos o cursos relacionados con su propia especialidad o área curricular de preferencia (matemáticas, lengua, educación física, etc.), puede integrarse en un equipo de investigación, etc. De esta actuación formativa cabe esperar que se deriven beneficios

que repercutirán en el propio profesor. Puede que de ello se deriven también efectos beneficiosos para sus clases pero ni es seguro que así sea ni, en algunos casos, esperable que se produzcan (por la propia naturaleza de la formación recibida). En todo caso, puesto que mejora la autoestima del docente, merece una valoración positiva aunque pueda tener una relación escasa con la mejora de su desempeño profesional.

Las repercusiones de la formación son más positivas cuando se orienta hacia la resolución de los problemas profesionales que ellos mismos o la institución afrontan.

- una orientación basada en la mejora directa de la actuación docente. En este caso, los profesores/as orientan su formación hacia la resolución de los problemas profesionales que ellos mismos o la institución afrontan. En este caso se puede decir que los beneficios de esa formación sí se proyectan de forma directa sobre la mejora del proyecto formativo. Un maestro que se siente inseguro sobre el mejor enfoque a seguir en los procesos de lecto-escritura y que, a la vista de sus propias necesidades, se inscribe a un curso sobre ese tema está claro que orienta su formación a la resolución de un problema real que tiene. Todavía resulta más impactante (por la generalización de los efectos) la formación dirigida a la resolución de problemas o necesidades suscitadas desde una perspectiva institucional: si está previsto que en fechas próximas vamos a comenzar a recibir niños de 2 años y nos damos cuenta que nadie del equipo docente tiene experiencia en ese terreno, lo interesante es que algunos de nosotros se preparen para poder llevar a cabo esa función. En estos casos la acción formativa tiene repercusiones positivas sobre toda la institución.

En cualquier caso, la formación es el gran recurso para la mejora de los procesos educativos. Es poco previsible que las cosas mejoren sin más o por arte de magia, o que lo hagan por un simple acto de voluntad de los interesados (lo que significaría, por otra parte, que si antes no lo hacían mejor era porque no querían). Lo normal es que los docentes lo hagamos lo mejor que sabemos. Y si no damos más de nosotros mismos es porque no sabemos hacerlo. Lo que significa que si se quiere introducir una innovación o si se quiere mejorar el desarrollo de lo que ya se viene haciendo, resulta imprescindible recibir formación que nos prepare para ello.

Los contenidos de la formación de los Profesores/as de Educación Infantil

¿Sobre qué es importante que se forme el profesorado de Educación Infantil? Ya hemos señalado en el punto anterior los aspectos centrales de la formación. Quisiéramos destacar aquí algunos aspectos que necesariamente habríamos de tomar en consideración a la hora de plantearnos una buena formación de este profesorado. La razón es que en el trabajo con niños y niñas pequeños, se producen circunstancias que afectan (o deberían hacerlo) de manera clara al tipo de formación que el profesorado de Educación Infantil precisa. Entre esas características muy propias de estas/os profesionales están:

La soledad

El trabajo con niños pequeños exige una implicación personal profunda que envuelve no sólo al personaje (el/la profesional), sino a la persona completa. Esto nos hace especialmente vulnerables porque las maestras y maestros de Infantil, al menos en España, suelen enfrentarse a solas con un tipo de actuación profesional cuyo componente principal es la relación interpersonal. Valen de poco los muchos títulos académicos que se posean si falta el control personal y la capacidad de empatía. No se trata, como pudiera suceder en otras profesiones, de un compromiso actuarial en el que lo que el profesional entrega es su conducta, sus acciones exteriores pero reservando y poniendo al margen su identidad personal (su emocionalidad, sus vivencias personales, su propia historia). En Educación Infantil sucede, más bien, lo contrario. La situación especialmente vulnerable de los niños y niñas pequeños, sus demandas polivalentes, su entrega total exige de los educadores que les atienden una aproximación que va mucho más allá del rol y el personaje y acaba penetrando todas nuestras entrañas.

Las maestras y maestros de Infantil suelen enfrentarse a solas con un tipo de actuación profesional cuyo componente principal es la relación interpersonal y tiene un impacto emocional muy intenso y duradero.

En este contexto es agotador trabajar a solas, asumir individualmente el compromiso de la atención a los niños y niñas de nuestro grupo. Especialmente si debemos afrontar alguna situación problemática (bien sea en relación a los niños o a sus familias). Lo es aún más cuando no tenemos con quien comentar, con quien compartir las incertidumbres de lo cotidiano y las angustias que genera la propia inseguridad (sobre todo cuando se siente que algunas cosas no funcionan bien y que no sabemos cómo mejorarlas). En bastantes casos resulta difícil desconectar de esta situación, incluso una vez acabado el horario de trabajo. Y uno llega a casa preocupado, pensando en qué le pasaría a tal niño o a tal otra niña, o frustrado porque las cosas no han ido todo lo bien que se esperaba. También hay días buenos, por supuesto. Pero en ambos casos (por lo bueno o por lo malo) el caso es que el impacto emocional de nuestro trabajo es muy intenso y bastante duradero (llegando a contaminar, a veces, la propia vida familiar pues sobre ella se proyectan las preocupaciones y el desasosiego).

Parte del problema radica, justamente, en la *soledad*. El profesorado de Educación Infantil debe atender, casi siempre a solas un grupo numeroso de niños pequeños (a veces muy pequeños, sobre todo cuando trabajamos con niños de 0-3 años). La dimensión material del trabajo es dura, aunque resulta soportable si uno posee la experiencia y las técnicas apropiadas. Más difícil resulta la dimensión emocional. Los programas formativos de calidad y las instituciones universitarias que los gestionan han de incluir dispositivos que permitan mantener trabajar curricularmente esta dimensión más personal de los futuros educadores/as. Y otro tanto debería hacerse por las Administraciones en relación a la formación en servicio. En algunos países se ponen a disposición de los docentes (sobre todo para los de Educación Infantil y Educación Especial que son los que mantienen un tipo de implicación personal en el trabajo más intensa) unos grupos de formación que tienen como uno de sus objetivos principales el posibilitar una especie de “supervisión”

colegiada y estrategias de apoyo mutuo entre los profesionales (a veces, ayudados también por un experto o facilitador). Por eso han sido tan bien valorados los programas que se basan en la pareja de educadores, o las dinámicas institucionales en las que se presta mucha atención a la coordinación y el trabajo en equipo.

La coordinación y continuidad entre los profesores

Esta segunda consideración se deriva de la primera. Romper el individualismo y la atomización curricular exige un buen sistema de liderazgo y coordinación que garantice la continuidad del proyecto educativo (Fullan, 1986)⁷.

La particular cultura profesional que nos caracteriza al colectivo de docentes es mucho más proclive al trabajo individualizado que al trabajo colectivo o, cuando menos, coordinado. Preferimos hacerlo por nuestra cuenta que tener que perder tiempo y esfuerzo en hacer una planificación conjunta con nuestros colegas de etapa. Y eso, desde luego, actúa en detrimento de la calidad.

La coordinación implica actitud o predisposición positiva y conocimiento de las técnicas aplicables al desarrollo de un proceso de actuación integrado.

Coordinarse no implica solamente una actitud o predisposición positiva a hacerlo (esta es una condición necesaria pero no suficiente). La coordinación implica el conocimiento de las técnicas aplicables al desarrollo de un proceso de actuación integrado (saber concitar sinergias, saber valorar estratégicamente la oportunidad de incorporar nuevos agentes al proceso formativo, saber negociar y consensuar, saber planificar y secuenciar las acciones a llevar a cabo; conocer y saber manejar dispositivos de revisión y reajuste; etc.). Es, como se ve, un problema de formación inicial y en servicio. Implica desarrollar actitudes favorables, pero implica, también, ciertas condiciones organizativas que hagan posible el trabajo combinado de los docentes: tiempos y espacios para reunirse, posibilidad de utilización compartida de recursos, introducción de dispositivos para la recogida de información, el análisis de la misma y la toma de decisiones de mejora, buenas relaciones con el entorno para poder aprovechar sus recursos, etc.

Inserción en el entorno

La inserción en el entorno tiene una dimensión física y geográfica y otra cultural. La presencia física de los docentes en el mismo entorno de los niños que atienden es una vieja característica del magisterio que la vida moderna ha hecho imposible. Las nuevas posibilidades de comunicación hacen que muchos maestros y maestras prefieran trasladarse a un lugar de residencia más apetecible para ellos mismos y sus familias. Con ello, el tiempo de permanencia en las escuelas y las modalidades de interacción con el grupo social que acude a la escuela es menor. El tiempo acaba convirtiéndose en una preocupación psicológica por lo que ya no se vive relajadamente sino que se trata

⁷ FULLAN, M.G. (1986): The Management of Change, en HOYLE, E.: *The management of Schools*. Kogan Page. London, pp. 73-86.

de rentabilizar al máximo como bien escaso que es. Nos hacemos “avaros” de nuestro tiempo (porque tenemos que volver, porque la familia nos espera, porque tenemos muchas cosas que hacer en nuestro propio espacio, etc.)

Al tener que asumir esta dislocación espacio-temporal, la función del magisterio como forma de vida y de relación con los demás ha dejado paso a una más clara definición del rol profesional: ser maestro es enseñar en una escuela durante un horario establecido. Fuera de ese horario cada uno vuelve a su propio medio de vida (con frecuencia alejado social y culturalmente del medio de trabajo) y se convierte en un ciudadano más.

Desde cierto punto de vista, esto ha sido una conquista social de la profesión docente. Pero desde otra perspectiva, este hecho ha supuesto una clara dificultad para incorporarse efectivamente a la dinámica social de un territorio (en su sentido geográfico y también social, cultural e incluso psicológico) y mantener una línea de continuidad y complementación entre el entorno y el trabajo en la escuela (lo que exigiría conocer bien a las familias, conocer la dinámica social del entorno, saber identificar sus necesidades y las posibilidades de actuar desde la escuela, etc.). Cuando un maestro o maestra llega cinco minutos antes de comenzar sus clases (desde distancias que, a veces, son importantes) y se va en cuanto concluye su horario tiene pocas posibilidades de interaccionar efectivamente con el medio en que ejerce su magisterio.

La distancia física y cultural (con frecuencia quienes enseñan en una zona rural viven en la ciudad, quienes trabajan en un barrio de la ciudad viven en una zona céntrica, etc.) acaba convirtiéndose además en distancia cultural. Y así resulta menos viable una “fusión” entre currículo escolar y medio ambiente. La Educación Infantil se aparta de la cultura local, se hace más académica, más restrictiva en cuanto a los estímulos y desafíos que niños y profesores elaboran. Acaba configurándose un “dentro” y un “fuera” distantes y escasamente complementarios. En esas condiciones cuesta más concebir el territorio como un “sistema formativo integrado”.

Conclusión

En consecuencia, podríamos decir que una buena formación del profesorado de Educación Infantil debe responder de manera clara tanto a las características básicas de la formación del profesorado como a las características particulares que esta etapa educativa tiene. Si cupiera sintetizar las condiciones más importantes de ese proceso formativo podríamos señalar las tres siguientes:

- a)-Establecer una buena integración entre la formación inicial y la formación continua.
- b)-Plantearse que sean cuales sean los procesos curriculares que se hayan establecido y las materias o módulos que se hayan cursado, los futuros docentes

El proceso formativo debe establecer una buena integración entre formación inicial y continua. Los docentes, además de desarrollar competencias, deben conocerse bien como personas.

deben ser capaces de demostrar las siguientes competencias: crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes; desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural; dominar las técnicas de la documentación y la observación; diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños pequeños y que cubran adecuadamente el currículo de la etapa y sentirse y asumir los compromisos propios de un maestro/a de Educación Infantil.

c)- Conocerse bien como persona y ser consciente de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación al trabajo educativo con niños pequeños.

Son planteamientos genéricos que precisarán de mayor concreción, pero recogen las exigencias básicas que a nivel internacional se plantean a los programas de formación de profesores de Educación Infantil. En el año 2007, sólo 200 de los 450 programas que fueron presentados a acreditación en los EEUU consiguieron la aprobación (Hyson, 2007⁸). Los rechazados lo fueron porque (a) no tomaban como eje de sus evaluaciones las competencias señaladas por la NAEYC, (b) eran demasiado generalistas y no se centraban en cuestiones específicas de la Educación Infantil, (c) los programas evaluaban conocimientos pero no habilidades, (d) los programas no planteaban a los estudiantes desafíos intelectuales suficientes, (e) no se discriminaba lo suficiente entre quienes habían alcanzado suficientemente las competencias y quienes aún no, (f) las experiencias del Practicum no eran adecuadas (porque los centros de prácticas eran de poca calidad, porque no habían trabajado con niños pequeños o con las familias), y (g) porque el profesorado que lo impartía no poseía experiencia en Educación Infantil. Ojalá también nosotros estuviéramos pendientes de todos esos aspectos en nuestros programas ■

Referencias bibliográficas

CONSEJO DE EUROPA (1995): *A Review of Services for Young Children in the European Union: 1990-1995*.

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED394722&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED394722

FULLAN, M.G. (1986): The Management of Change, en HOYLE, E.: *The management of Schools*. London: Kogan Page, pp. 73-86.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.

8 HYSON, Marilou. (2007). NAEYC reviewers' perceptions of early childhood program strengths and weaknesses. Unpublished manuscript. Citado en HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1).
<http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

HYSON, Marilou. (2007). *NAEYC reviewers' perceptions of early childhood program strengths and weaknesses*. Unpublished manuscript. Citado en HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1).
<http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

KAGAN, SH.; COHEN, N & NEUMAN, M. (1996): "The changing context of American Early Care and Education", en CAGAN, Sh. y COHEN, N.: *Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system*. S. Francisco: Jossey-Bass, pp. 1-18

ZABALZA BERAZA, M.A. (coord.) (1996): *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Breve currículo

Miguel Ángel Zabalza Beraza es Doctor en Psicología y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesor de universidad desde 1974. Desde 1989 ejerce como Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Presidente de AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria). Director de la colección sobre Docencia Universitaria de la Editorial Narcea de Madrid.

María Ainhoa Zabalza Cerdeiriña es Licenciada en Psicología y graduada en Magisterio de Educación Infantil. Investigadora sobre temas de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela.