

ACTAS do XIX
Congreso Internacional
de Galicia e Norte de
Portugal de Formación
para o Traballo

LUGO, 19, 20 e 21 outubro 2017

A FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL:

DIÚOS OU
DUETOS?



A FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL: *dúos ou duetos*

**ACTAS DO XIX CONGRESO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL
DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO**

Lugo, 19 e 20 de outubro de 2017

COORDINACIÓN

Margarita Valcarce Fernández
María Julia Diz López
Antonio Florencio Rial Sánchez

MAQUETACIÓN

Margarita Valcarce Fernández

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Campusnube

Servizo de Reprografía, edición e impresión dixital da USC

ISBN 978-84-09-03296-9

D.L.: C 1201-2018

Programa formativo universitario y desarrollo de identidad y competencia profesional en la formación inicial del profesorado

NURIA ABAL ALONSO, EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO E PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Introducción

Nuestro objetivo con esta aportación es ilustrar con algunos ejemplos concretos cómo intentamos ligar los hallazgos de la investigación que estamos realizando con propuestas curriculares de materias de las que nos ocupamos para mejorar la formación de futuros maestros y futuras maestras, en este caso de Educación Infantil, en la Universidad de Santiago de Compostela. En simultáneo, de qué forma nuestros planteamientos se corresponden con la apuesta por un determinado modelo de profesor y de formación y, en último término, con una visión de lo que puede ser una ciudadanía educada desde la perspectiva que defendemos.

La importancia de experimentar estrategias y actividades específicas en la línea de ligar teoría y práctica, de establecer ligazón entre las tareas académicas en las materias de la universidad y la vida de las aulas en donde se educan los niños y niñas de 0 a 6 años, y entre los diferentes agentes que intervienen en los procesos formativos (especialmente los estudiantes universitarios, los formadores de la institución universitaria y el profesorado en ejercicio de las escuelas), nos ha conducido a repensar muchos de los elementos que intervienen e intentar ir construyendo un discurso propio. Un discurso que prendemos se sustente en fundamentos sólidos manteniéndonos muy sensibles a las circunstancias de los contextos en que nos movemos y a nuestras propias posibilidades de intervención en el mismo, buscando además el mayor grado de coherencia del que seamos capaces entre dicho discurso y las prácticas en las que nos involucramos. En esta ocasión, en relación con estas prácticas formativas, mostraremos ejemplos del trabajo con la estrategia de la enseñanza con casos en una materia de la titulación del Grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela con la intención de tender puentes entre la teoría y la práctica y entre las enseñanzas en la universidad y en las escuelas en un proceso de investigación-acción-formación.

2. Referentes para la práctica formativa

Uno de los aspectos sobre los que nos parece importante reflexionar, tanto en los centros universitarios como en los centros escolares colaboradores en el desarrollo del

Prácticum, se centra en el modelo de profesor de Educación Infantil y, en relación con el mismo, en cómo podemos trabajar juntos para apoyar la construcción de una determinada identidad docente, así como en el análisis de los obstáculos para que se vaya configurando el perfil considerado como deseable.

Asumimos que tanto en la formación inicial como en la formación en ejercicio del profesorado, los docentes construyen significativamente la práctica. También que el cambio y la mejora de esta práctica conlleva trabajar en simultáneo sobre las propias concepciones y emociones (Fuentes Abeledo, 2009), considerando aspectos personales, biográficos, contextuales, además de cuestiones más técnicas y procedimentales. El profesional “reflexivo e investigador” que estimamos deseable, al igual que hemos defendido en la propuesta formativa de la Universidad de Santiago de Compostela y que se recoge brevemente en los documentos aprobados por la propia institución (véase, por ejemplo, Fuentes Abeledo, 2011) parte de entender la docencia como una práctica compleja, plena de incertidumbre. Ello requiere que se vaya construyendo un conocimiento para resolver los problemas prácticos singulares surgidos en los propios escenarios concretos de la enseñanza, siempre vivos y cambiantes -el conocimiento como emergente, situacional-, un profesional que tiene que mantenerse siempre atento a la singularidad de las situaciones que se van produciendo y sobre las que inciden múltiples factores.

Uno de los documentos de trabajo que han influido notablemente en el desarrollo de las propuestas que hemos diseñado y llevado a la práctica parte de la consideración de diversas dimensiones para la reflexión sobre el modelo de profesor (Fuentes Abeledo, 2004, 2009):

- A) PERSONAL Y PROFESIONALIDAD.
- B) CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA.
- C) ROL DEL PROFESOR/A.
- D) PRÁCTICA CURRICULAR.
- E) RELACIONES CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD.

En apretada síntesis esquemática presentamos a continuación únicamente algunos de los elementos considerados para la primera de las dimensiones y un breve comentario sobre aspectos de la cuarta dimensión.

DIMENSIÓN A: “PERSONAL Y PROFESIONALIDAD”.

- COMPROMISO Y PASIÓN: Cada respuesta trae nuevas preguntas.

- COMPETENCIA INVESTIGADORA (actitudes, procedimientos y conceptos):
CUESTIONAMIENTO DE ACCIONES E INTERPRETACIONES Y TRANSFORMACIÓN EN UNA ORIENTACIÓN EMANCIPADORA.
 - Sin eludir dilemas, controversias, insatisfacciones, conflictos...
 - COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LA PRÁCTICA.
 - Preguntas, principios, valores que, como una lente, permiten ver y dar sentido a la práctica.
 - Relación situaciones, problemas, casos concretos con múltiples e inciertos condicionantes (contexto organizativo y social del centro y contexto local, estructuras y asuntos más generales –sociopolíticas, económicas, culturales...-) y con la historia personal y de grupo profesional.
 - Conectando trabajo cotidiano, historia personal con movimientos más amplios de igualdad, cambio, justicia social, democratización de la vida cotidiana, de lucha contra la exclusión y la dominación
 - LENGUAJE PROFESIONAL, ARGUMENTACIONES.
 - ATENCIÓN A DIFERENTES CAPACIDADES.
 - COLABORACIÓN EN EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE Concepciones, Prácticas, Sentimientos, Materiales, Historias de Vida, Condicionantes, Dilemas, Conflictos, Incertidumbres, Insatisfacciones, y Vivencias Positivas, Satisfacciones y en el ESTABLECIMIENTO DE CRITERIOS CONSENSUADOS Y DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO.
- AUTONOMÍA PROFESIONAL (Desarrollo de juicio profesional situacional).

En relación con la Práctica Curricular (Dimensión C) y en la misma centrándonos exclusivamente a la fase interactiva de la (Dimensión C), se apuesta por el enfoque de proyectos, el uso de materiales y recursos muy diversos, la flexibilidad espacio-temporal y la diversidad de agrupamientos y por potenciar un rol de la maestra o maestro de Educación Infantil como guía, acompañante, mediador con una gran capacidad para el diálogo con los pequeños y para fomentar la participación, la comunicación y la cooperación, y teniendo muy en cuenta el ámbito emocional.

En otro trabajo (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016), hemos comentado más en extensos aspectos relacionados con la personalidad del docente que queremos formar y algunos principios que pretendemos presidan nuestra labor, como, por ejemplo, formar desde

la esperanza, la confianza, el optimismo combativo y el interés en el desarrollo de cada futuro docente, alimentando el gusto por la cultura y el conocimiento científico, la investigación y la innovación. Nos referimos también a la importancia de “dar la palabra y trabajar sobre las emociones” en diferentes materias de la titulación y fomentar el compromiso de trabajo y la colaboración con los otros. En esta línea coincidimos con Torres (2017, pp. 71-72) en la necesidad de no fomentar la obcecación con “la búsqueda del interés propio y en constante competencia y comparación con otros” luchando porque no se instale en las relaciones humanas la “mercantilización” y por potenciar el alejamiento de procedimientos y valores sociales que no contemplen el bien común y la justicia social.

Nuestra propuesta teórica de formación e investigación partió, entre otros referentes, de analizar seis modelos de profesor y de formación. Este esfuerzo quedó plasmado en documentos fotocopiados y distribuidos, pero no publicados (por ejemplo: Fuentes Abeledo, 2004) y otros más recientes recogidos en publicaciones diversas (por ejemplo: Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016; Abal, Fuentes Abeledo y Muñoz, 2017). La formulación inicial se inspiró en múltiples fuentes (por ejemplo: Zeichner, 1993; y Lang, 1995). Estos planteamientos han servido también como referente para investigaciones que hemos desarrollado personalmente o que hemos dirigido y que se han concretado en Trabajos de Fin de Grado, de Máster o de Tesis Doctoral defendidos en la Universidad de Santiago de Compostela (como por ejemplo: Abal Alonso, 2014; Moar Martínez, 2012; Brandão da Silva, 2016; Martíns Tomaseto, 2016; Da Silva, 2017).

En la misma línea de continuar reflexionando y definiendo el modelo de profesor deseable, otros referentes están enriqueciendo nuestra perspectiva formativa de futuros docentes de Educación Infantil. Por ejemplo, las propuestas de Lynch, Baker y Lyons (2014) en torno a la potenciación de la “justicia afectiva” y la apuesta por el cuidado amoroso, el altruismo y la hermandad entre todos los seres humanos. El marco conceptual que exponen estas investigadoras, nos parece muy sugerente para comprender, interpretar e intervenir en el ámbito educativo. Como afirman Lynch, Baker, Cantillon y Walsh (2014): “El pensamiento educativo contemporáneo sigue dependiendo en gran medida del pensamiento piagetiano, enfatizando el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática y razonamiento abstracto (Gardner, 1983). Incluso el creciente reconocimiento de la inteligencia emocional y personal de la psicología evolutiva (véanse: Gardner, 1983, 1993, 1999; Goleman, 1995, 1998; Sternberg y cols., 1986; Sternberg, 2002) no ha cambiado el centro de atención de la educación, puesto en el desarrollo de las capacidades lógico-matemáticas y lingüísticas de cara al empleo” (p. 36). En relación con la Educación Infantil, en nuestra opinión, hay que subrayar aún más, si cabe, el

“trabajo de amor”, un trabajo que, en expresión de Lynch y Walsh (2014), implica una orientación hacia las emociones que “realza a los seres humanos como seres emocionales” (p. 69).

3. Programa formativo, investigación y metodología de estudio de casos en la enseñanza

El trabajo con casos es una de las estrategias en la que más nos hemos involucrado en los últimos años en un intento de mejorar nuestra enseñanza en la universidad al formar a futuros docentes de Educación Infantil (Fuentes Abeledo y Muñoz, 2015, y Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2017), y también en otros ámbitos, como por ejemplo el asesoramiento a docentes en ejercicio (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2017).

Un aspecto en la investigación y en la formación del profesorado que abordamos con intensidad se refiere a la relación entre pensamiento, acción y emoción y, en particular, al grado de congruencia entre concepciones y prácticas, cuestión que continúa siendo foco de atención en la investigación educativa en todo el mundo (véase por ejemplo: Fives y Hill, 2015). Estimamos que la coherencia entre concepciones y prácticas del profesorado facilita el bienestar docente, la emergencia de emociones positivas. El mismo profesorado en ejercicio de Educación Infantil destaca la problemática de la congruencia o contradicción entre concepciones y prácticas. Como se recoge en una de las obras de Díez Navarro (2008), profesora de Educación Infantil de reconocido prestigio en España, “la contradicción entre el hacer y el decir nos produce esquizofrenia” (p. 195). Esquizofrenia, desasosiego, malestar, desdibujamiento de identidad profesional que estamos investigando, tanto en el profesorado que está en las aulas, como en los aprendices de profesores que formamos. Por todo ello, nos parece fundamental trabajar estas cuestiones en la formación inicial de docentes junto a los valores que se declaran y vehiculan. Las contradicciones que en ocasiones se desvelan entre las declaraciones (apostando por valores como la cooperación, la justicia, la igualdad, la democracia, el respeto, o la solidaridad) y lo que acontece en muchos ámbitos de nuestra sociedad e incluso en algunos centros y aulas (donde a veces se reflejan prácticas que vehiculan valores y actitudes ligadas a una competitividad salvaje, a la búsqueda exclusiva del interés propio, la exclusión de la diferencia, la desigualdad, la intolerancia, el individualismo, el oportunismo, el consumismo y la insolidaridad), han de ser motivo de análisis y reflexión.

En nuestra labor docente o asesora una de las formas que nos está resultando más fructífera y con buenos resultados se centra en el uso de casos para tareas de enseñanza y asesoramiento. Observamos que con esta estrategia se favorece en gran medida la reflexión y la interacción teoría-práctica, y concepción-práctica-emoción con pretensión de coherencia y

desarrollo profesional en un proceso que empuja a la indagación sobre cómo abordar, con armonía y equilibrio, la tarea profesional.

En esta aportación no vamos a extendernos en cuestiones teóricas sobre la enseñanza con casos (véanse algunas consideraciones en nuestros trabajos anteriormente citados). Centrándonos en el ámbito de la formación de futuros docentes, solamente apuntar que el enfoque que estamos desarrollando se identifica en buena medida con el defendido por Wassermann (1999), y que pretendemos responder en la confección de los documentos de trabajo y en su explotación didáctica en las experiencias de enseñanza-aprendizaje, a criterios como el interés (conectando con necesidades, carencias, conflictos, preocupaciones, y competencias a desarrollar de futuros docentes), y la autenticidad (incorporando problemas, contextos, personajes, tramas, materiales y condiciones que se pueden encontrar en los centros y en las aulas de Educación Infantil).

Los ejemplos extraídos de uno de los documentos que hemos elaborado para el trabajo docente desde un enfoque con casos, y que comentamos a continuación, pretenden ilustrar algunos aspectos de nuestro planteamiento. Se enmarcan en el desarrollo de la materia “Proyectos e Innovación en el aula” en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, ubicada en el segundo curso, primer cuatrimestre del Grado de Educación Infantil. Destaquemos que esta materia se cursa antes de la primera experiencia en centros escolares de los estudiantes universitarios. Los textos seleccionados están extraídos de la propuesta de Fuentes Abeledo y Abal Alonso (2015) y que tiene por título “Cuaderno de Reflexión de Alicia: Concepciones, prácticas y propuestas para el período de Adaptación en la Escuela Infantil”.

En nuestro proyecto de investigación-acción-formación estamos comprometidos con la introducción de cambios a la luz del análisis e interpretación de los resultados de investigación. Nuestro estudio nos va desvelando carencias en el desarrollo de las competencias. La investigación que estamos realizando sobre el propio alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago nos permitió detectar en las respuestas dadas a un cuestionario de Abal Alonso y Fuentes Abeledo (2014) por el alumnado de la primera promoción del nuevo Grado de Educación Infantil al finalizar la carrera que, en relación con “Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil”, el nivel de autopercepción de competencia profesional no era el más deseable (el 64,4 % de los encuestados eligió la respuesta “nada” o “poco”, frente al 35,6 % que optó por “bastante” o “mucho”, en la escala de cuatro grados del instrumento). Por ello en torno al caso de “Alicia” uno de los contenidos que se abordan se refiere al “período de adaptación” de los pequeños

cuando entran en la Escuela Infantil. Un momento que nos parece de gran relevancia y que los futuros docentes en la Universidad de Santiago, de momento no logran experimentar con los pequeños en presencia dada la ubicación de los períodos de Prácticum. En todo caso, consideramos importante trabajarlo en la formación inicial y desde un enfoque como el que defiende Díez Navarro (2017) puesto que “el niño sale al exterior de la casa, se inicia en el mundo de lo social, entra a formar parte del universo cultural, y eso da miedo. Es una situación desconocida que precisa mediación, puentes entre la casa y la escuela, vínculos nuevos. El cambio que supone este salto movilizará vivencias, inseguridades, deseos, recuerdos... en todos los implicados” (p. 24).

Hemos escogido únicamente dos fragmentos del “Cuaderno de Reflexión de Alicia” para ilustrar algunos de los elementos que hemos presentado anteriormente referidos al modelo de profesor innovador en la dimensión “Personal y Profesionalidad” y que incorporamos en este texto tras un breve comentario introductorio. Alicia es una profesora de Educación Infantil que nuestro alumnado ya conoce al ser presentada en el trabajo con documentos previos, al igual que a dos de sus compañeras de centro (Maribel y Patricia). En el caso que estamos presentando está preocupada por la ausencia de planificación del “período de adaptación” en su escuela y prepara una propuesta para defenderla ante sus compañeras basándose en múltiples fuentes de fundamentación, sirviéndose de variados saberes (tanto experienciales, como aquellos más legitimados científicamente) y exponiendo sus propias concepciones, principios de acción y actividades concretas. Los futuros docentes deben colaborar con Alicia para ayudarle a plantear sus propuestas y convencer a sus compañeras para un trabajo riguroso y bien fundamentado. Dada la extensión con que contamos para esta aportación, incorporamos únicamente ejemplos de aspectos en que se recogen elementos de las propias vivencias de Alicia que han influido en su propuesta y de saberes interiorizados del conocimiento teórico adquirido en la Facultad que la identifican como una docente que apuesta por argumentar sus planteamientos en la línea de una profesora reflexiva.

Fragmento 1

Los estudiantes ya han trabajado previamente con otro documento, también siguiendo la estrategia del estudio de caso en torno a las concepciones más generales de tres profesoras (entre ellas Alicia), a su forma de ser y de comunicarse y a las motivaciones para dedicarse a la profesión docente (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2014). Ahora se trata de acercarse a la manera de entender la docencia de Alicia, como ejemplo de profesora fuertemente comprometida, incluso entusiasmada, que reflexiona sobre el origen de sus concepciones, sobre la forma de percibir en la actualidad indagando en el pasado. Por ello, recuerda su propia experiencia como alumna cuando se incorporó de niña a la Educación Infantil, y también rememora circunstancias de su paso por Magisterio. De esta forma pretendemos conectar con vivencias de los alumnos que están cursando la materia e introducir elementos

de reflexión sobre la coherencia entre concepciones y prácticas, y la influencia de las emociones en las personas en general, y en particular en el desarrollo de la tarea docente.

Aquel día de septiembre llegué de la mano de mi madre y, como me comenta ahora ella, abría los ojos “como platos” ante el “espectáculo” de las primeras horas: muchos lloros –y mocos-, pataletas y rabietas de varios compañeros al “caer” en manos de las maestras que los esperaban en la puerta del muro exterior de la escuela y que los progenitores no podían sobrepasar.

Faltan todavía diez días para el comienzo de las clases y en la reunión de mañana con mis compañeros y compañeras de etapa vamos a tomar decisiones en relación con esta cuestión de planificar el “período de adaptación”. Quiero llevar una propuesta para el debate por lo que he estado trabajando con la pretensión de que aquello que hago en el aula con mis pequeños sea coherente con lo que digo, pienso y siento. Por otra parte, me siento con ganas e interés de compartir mis experiencias y descubrimientos sobre el período de adaptación, también de escuchar las propuestas de mis colegas y de aprender nuevas ideas o analizar y cuestionar las mías desde otras perspectivas. No quiero parecer orgullosa, pero me ha costado esfuerzo y mucha reflexión plantear las cosas tal y como las hago ahora y me gusta compartirlo, mostrándome abierta al debate. Mantengo la esperanza de que, con el debate, todos podemos aprender y mejorar.

Todavía me acuerdo de las clases de “Proyectos e Innovación en el Aula” cuando profundizábamos en la relación entre Concepciones (y su relación con Principios de Acción para orientar más en concreto la práctica cotidiana) y las Prácticas de los docentes. También en las diferencias entre distintos Modelos Didácticos, modelos de profesor y las diferentes formas de pensar y actuar inherentes a cada uno de ellos y las fuentes o fundamentos en que se asentaban.

Fragmento 2.

Uno de los objetivos más importantes del trabajo con este caso es que los estudiantes universitarios perciban cómo ligar la realidad cotidiana en el aula, el quehacer del profesorado y las concepciones que lo sustentan con resultados de investigación y teorías científicas, y los procesos de construcción de teorías personales por parte de ese mismo profesorado. Todo ello ha de favorecer el uso de un lenguaje profesional más elaborado y de argumentos consistentes a la hora de explicar su acción educativa, sin dejar de lado los dilemas, conflictos, incertidumbres, preocupaciones consustanciales con la tarea profesional.

He vuelto a releer la documentación que conservo sobre la Teoría de Maslow de los tiempos de la Facultad y he redactado una síntesis para la reunión de mañana con mis colegas y que incorporo en este Cuaderno. En esta síntesis, creo que voy mostrando también algunas de mis concepciones, una parte de mi filosofía de la educación, de mis intenciones educativas, de mis “teorías” en torno a las algunas de las condiciones básicas que considero son necesarias para que los niños aprendan y se desarrollan mejor, y a qué necesidades de los mismos intento responder. Incluso, en algunos párrafos, cómo se relacionan estas ideas, estas concepciones con mi práctica en el aula, con la forma que tengo de organizar el aula, de dirigirme a los niños o de plantear algunas actividades.

La presentación que recoge el “Cuaderno de Reflexión de Alicia” de la teoría de Maslow, intenta conectar con experiencias de alumnado de Magisterio. Otros documentos que abordamos con nuestro alumnado se corresponden con líneas de investigación más recientes pero coincidentes en destacar el “amor” como una necesidad humana básica (Lynch, Baker,

Cantillon y Walsh, 2014), y en el “trabajo de amor” (Lynch y Walsh, 2014) en torno a las emociones y el cuidado del otro. Veamos un ejemplo en relación con el nivel 3 en la propuesta de necesidades de Maslow:

1. *Necesidad de cariño, de afecto y amor, de integración y de pertenencia a un grupo, de vínculos íntimos con los demás, de tener un sitio en un grupo.*

Aún me acuerdo de lo que sufrí en mi experiencia de Practicum II en los estudios de Magisterio cuando observaba lo “marginado” que estaba un niño de clase y todo el enorme sufrimiento que esta marginación le provocaba. Todos los niños han de sentirse queridos y bien integrados, con las necesidades afectivas cubiertas. Por ello, hay que prodigarse en expresiones de calidez y afecto (con gestos, sonrisas, abrazos, besos, con la mirada...). ¡Qué alegría en los niños cuando los acogía con afecto, dirigiéndome desde el primer momento llamándolos por su nombre, intentando expresarme con amabilidad, dulzura y respeto, acariciándolos con la mirada -eso sí, sin ñoñerías, eh-¡Y por supuesto, permaneciendo muy atenta a las dinámicas grupales para evitar etiquetajes y desprecios (el “tonto de la clase”, el “marginado”, “la niña mala”...). Pienso que una parte importante de la evaluación básica de uno mismo se asienta en torno a la creencia de “ser o no amado”. Las concepciones y creencias (ideas sobre las personas o las cosas) influyen en nuestra forma de actuar y sentir.

Sirvan estos dos ejemplos como muestra de los documentos que elaboramos y del planteamiento que estamos abordando, que se completa con otros componentes sobre los que no nos podemos extender en esta aportación.

4. Consideraciones finales

El trabajo con casos en el programa formativo de la Universidad de Santiago de Compostela al que hemos aludido tanto en esta comunicación como en otra de los mismos autores en este Congreso, nos permite constatar la adecuación de esta estrategia para acercarse a la realidad de la vida de las aulas y centros de Educación Infantil, aún antes de las primeras experiencias de Prácticum en las escuelas, y de desarrollar la capacidad analítica y de síntesis de los estudiantes universitarios relacionando aspectos teóricos y resultados de investigación con los problemas prácticos que ha afrontar el profesorado en su práctica cotidiana.

Los debates a los que da lugar el trabajo con el caso al que hemos aludido, permite también trabajar a fondo la capacidad comunicativa de nuestro alumnado y su espíritu crítico. Trabajar con casos es una forma de romper con tradiciones metodológicas aún bastante asentadas en la enseñanza universitaria y que estimamos no favorecen el desarrollo de las competencias que presiden el diseño formativo y que, habitualmente, no potencian la motivación del alumnado universitario.

La identificación de nuestros estudiantes con ejemplos de profesorado innovador, como es el caso de Alicia, favorece la construcción de una identidad docente en la línea que preconizamos. Todo ello haciendo conscientes también a estos futuros maestros y futuras maestras de los dilemas, problemas, dificultades personales y del contexto que dificultan plasmar en la realidad los buenos deseos y los ideales que se defienden. Entendemos que el reconocimiento y análisis de estos últimos elementos citados facilita no sucumbir al desaliento en el desempeño profesional y no dejarse arrastrar por la frustración ante una realidad que, en no pocas ocasiones, resulta chocante. Aspectos estos últimos que también son tratados en los casos que preparamos –entre ellos en el caso “Alicia”- y que merecen ser abordados convenientemente en trabajos posteriores.

Referencias

- Abal Alonso, N. (2014). *Desarrollo de Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado de Maestro/a de Educación Infantil). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Abal Alonso, N. y Fuentes Abeledo, E. J. (2014). *Cuestionario sobre el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E. J y Muñoz Carril, P. C. (2017). Modelos de profesor y prácticum: Deseos y realidades. En M. González Sanmamed, et al. (Coords.), *XIV Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 291-303). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Brandão Da Silva, M. J. (2016). *Competências do Educador de Infância em Creche – Das Competências Gerais às Específicas* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Da Silva, A.L. (2017). *Literatura para infância: Concepções e Práticas Docentes de Educadores de Infância* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Díez Navarro, C. (2008). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, C. (2017). *10 ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.

- Fives, H. y Hill, G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Reino Unido: Routledge.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2004): *O profesor investigador, perfil, identidade e competencias*. Documento policopiado. Conferencia pronunciada no Instituto Piaget de Porto.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2009): "Formación de maestros y Prácticum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea". En M. Raposo Rivas, et al. (Coord.) (2009): *X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp. 103-124). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2011). *Documento Marco para o desenvolvemento do Prácticum das titulacións de Mestre*. Santiago de Compostela: Comisión de Prácticum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. y Abal, N. (2014). *Estilos de comunicación, motivaciones y concepciones: tres casos de futuras maestras de Educación Infantil*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. J. y Abal Alonso, N. (2015). *Cuaderno de Reflexión de Alicia: Concepciones, prácticas y propuestas para el período de Adaptación en la Escuela Infantil*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. y Abal Alonso, N. (2016). Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias. En M.D. Fernández Tilve, y G.F. Fernández Suárez, (Coord.) *La escuela de ayer, hoy y mañana. Claves y desafíos* (pp. 181-203). Madrid: Dykinson.
- Fuentes Abeledo, E. J. y Abal Alonso, N. (2017). El trabajo con casos como estrategia para la formación de formadores en procesos de mejora docente e institucional en Conservatorios de Música. *Actas II Jornadas de Educación Musical de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. En prensa.
- Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P.C. (2015). El método de estudio de casos en la enseñanza universitaria: consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales

para el desarrollo de un taller. En M. Raposo-Rivas, P.C. Muñoz, M.A. Zabalza-Cerdeiriña, M.E. Martínez-Figueira y A. Pérez-Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. (pp. 41-56). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P. C. (2017). Enseñar con casos y herramientas de autor: principios, estrategias, materiales y actividades en la enseñanza universitaria. En M. González Sanmamed, et al. (Coords.), *XIV Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 143-160). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Lang, V. (1995). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle* (Tesis Doctoral). Université de Nantes, Nantes.

Lynch, K. Y Walsh, J. (2014). Amor, cuidado y solidaridad; Qué es mercantilización y qué no. En K. Lynch, J. Baker, y M. Lyons, *Igualdad afectiva: amor, cuidado y justicia* (pp. 59-82). Madrid: Morata-Fundación Paideia.

Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva: amor, cuidado y justicia*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.

Lynch, K., Baker, J. Cantillon, S. y Lyons, M. (2014). ¿Qué igualdades importan? El lugar de la igualdad afectiva en el pensamiento igualitario. En K. Lynch, J. Baker, y M. Lyons, *Igualdad afectiva: amor, cuidado y justicia* (pp. 31-58). Madrid: Morata-Fundación Paideia.

Martins-Tomaseto, M. V. (2016). *O jogo nas aulas de Educação Infantil: Concepções e Práticas do Professorado* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Moar Martínez, C. (2012). *Análisis de necesidades formativas do profesorado do CPR Andaina e achegas para a mellora* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Torres, X. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonistas*. Madrid: Morata.

Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Zeichner, K. (1993): Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teacher and Teacher Education*, 9(1), 1-13.