



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**Un Marco Común Europeo de
Estudios Superiores:
aproximaciones reales entre
España y Reino Unido en el
ámbito de la Educación
Infantil**

Alumno: Estefanía Medina de la Chica

Tutor: Prof. D^a. Ana Tirado de la Chica
Dpto: Didáctica de la expresión Musical, Plástica
y Corporal

Junio, 2014

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN	2
OBJETIVOS.....	4
CAPÍTULO 1.....	5
MI FORMACIÓN ESPAÑOLA COMO EDUCADORA INFANTIL Y SU VALIDEZ EN EL MARCO COMÚN EUROPEO	5
1.1. La Titulación del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Jaén.....	6
1.2. Programas Europeos de Educación y Movilidad.....	8
1.3. Reconocimiento de títulos de Educación Superior en el Marco Común Europeo	10
CAPÍTULO 2.....	12
ENTRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y DE FORMACIÓN DE PROFESORADO ESPAÑOL Y BRITÁNICO	12
2.1. La Educación preescolar o Nursery Education	12
2.2. La formación del profesorado de Nursery nurse o Pre-school assistants.....	13
CAPÍTULO 3.....	16
MATERIALES Y MÉTODOS	16
3.1. Revisión documental de normativas y fuentes oficiales	16
3.2. Entrevista semi-estructurada.....	17
3.3. Una auto-etnografía	22
CAPÍTULO 4.....	23
RESULTADOS	23
4.1. Los centros escolares	23
4.2. Los objetivos y planes docentes en el aula.....	24
4.3. Materiales en clase.....	24
4.3. Cómo motivar	25
4.4. Contacto con la clase y la familia	25
4.5. Momentos difíciles.....	26
4.6. El profesorado.....	26
CAPÍTULO 5.....	28
CONCLUSIONES.....	28
BIBLIOGRAFÍA.....	30
ANEXOS.....	34
TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DE LA ENTREVISTA A LA PROFESORA DE PRIMARIA EN EL REINO UNIDO.....	34

RESUMEN

En este trabajo se realiza una crítica sobre la movilidad, que tanto para estudiantes como para profesionales de los ámbitos de la Educación Infantil y de Primaria, se establece en el Marco Común Europeo.

Concretamente se aborda una aproximación a los sistemas educativos y de formación del profesorado en España y Reino Unido, basada en una combinación de tres fuentes principales: una auto-etnografía, una entrevista y una revisión documental. Se pretende arrojar ciertas conclusiones que esclarezcan, para una estudiante de Grado de Educación Infantil en una universidad española, las posibilidades y necesidades reales de una futura experiencia profesional como educadora infantil en un contexto escolar en el Reino Unido.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INFANTIL, PROFESORADO, MOVILIDAD EUROPEA, ESPAÑA, REINO UNIDO.

ABSTRACT

This paper is about a critic of mobility for students as well as professionals in Nursery and Primary Education which is established by the Common European Framework.

In particular, we realize an approximation of the educational and faculty formation systems in Spain and United Kingdom, based in the combination of three different sources: an auto-ethnography, an interview and a documentary search. We try to define some conclusions which could clarify, for a student in Nursery Education in a Spanish university, the possibilities and needs in a future experience as an educator at school in United Kingdom.

KEY WORDS: NURSERY EDUCATION, TEACHERS, SPAIN, UNITED KINGDOM, EUROPEAN MOBILITY.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos ante una etapa de gran trascendencia en nuestro país en cuanto a la vida universitaria, frente a la reforma de los Planes de Estudio en el Marco Común Europeo. En este Trabajo de Fin de Grado se aborda una crítica sobre la homogeneidad de la formación y de la movilidad de estudiantes y profesionales del ámbito de la Educación Infantil y de Primaria que se establece en el Marco Común Europeo, para el contexto de la enseñanza reglada. En concreto, se aborda una aproximación a las realidades del Reino Unido y de España en torno a los sistemas educativos y de formación del profesorado.

Este trabajo parte de la propia experiencia de la autora que realiza estudios universitarios de Educación Infantil en la Universidad de Jaén, siguiendo un plan de estudios reconocido dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Fue motivado por el deseo de desempeñar, a la finalización de estos estudios, una experiencia profesional como docente en otro contexto europeo diferente al actual y, en concreto, en el Reino Unido.

Surgía entonces la pregunta de hasta qué punto esta homogeneidad de la formación docente y reconocimiento profesionales en el contexto europeo podía ser aparente, un conjunto de intenciones aún sin cumplir, o real. De este modo, se ha pretendido, por un lado, realizar una aproximación al sistema educativo británico y conocer, aunque de forma general, su legislación vigente relativa; y, por otro lado, he querido conocer de primera mano un testimonio real de una profesora británica y realizar una comparación de ambas experiencias, entre esta y la de la autora propia como profesora en prácticas.

En el capítulo primero (**Mi formación española como educadora infantil y su validez en el Marco Común Europeo**), se tratan temas referentes a una formación docente en España, ‘*La Titulación del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Jaén*’; los distintos programas que facilitan la movilidad de estudiantes entre universidades de un mismo Marco Común Europeo, ‘*Programas Europeos de Educación y movilidad*’; y así como el reconocimiento profesional entre los Estados Miembros, ‘*Reconocimiento de títulos de Educación Superior en el Marco Común Europeo*’. En el capítulo segundo (**Entre los sistemas educativos y de formación de profesorado español y británico**), donde se destacan las características más llamativas que definen y diferencian ambos sistemas educativos. En el capítulo tercero (**Materiales y métodos**), se especifican las fuentes

principales que se han empleado para la elaboración de este Trabajo de Fin De Grado así como la experiencia directa de la educadora británica en ‘*Testimonio de una profesora británica*’. En el capítulo cuarto (**Resultados**), se presenta una comparación de los contextos docentes entre un aula del Reino Unido y de España. Por último, se abordan unas conclusiones finales en el capítulo (**Conclusiones**), donde se recoge una valoración global de lo desarrollado a lo largo de esta investigación.

OBJETIVOS

Objetivo general

El objetivo general o principal propuesto en este trabajo era realizar una aproximación al sistema educativo británico que podría ser equivalente a la Educación Infantil del sistema educativo español y del profesorado, desde la perspectiva que la propia investigadora tiene como estudiante de Educación Infantil en una universidad española.

Objetivos específicos

- 1) Conocer el contexto formal del reconocimiento de formación superior y profesión en el Marco Común Europeo.
- 2) Poner en relación los resultados de nuestras aproximaciones al contexto educativo británico con la propia experiencia de la investigadora en contextos formales de Educación Infantil en España.
- 3) Aproximarnos al sistema educativo británico.
- 4) Aproximarnos al contexto del aula y del profesorado.

CAPÍTULO 1

MI FORMACIÓN ESPAÑOLA COMO EDUCADORA INFANTIL Y SU VALIDEZ EN EL MARCO COMÚN EUROPEO

Desde el año 1998 los planes de estudios de las universidades son homologados entre los países del Marco Común Europeo por el llamado "Plan Bolonia". Según este, la enseñanza superior se divide en tres niveles. El primero de ello es el que corresponde al Grado, que se organiza en cuatro años de duración, con una carga lectiva de 240 créditos ECTS extinguiéndose, por consecuencia, las antiguas titulaciones de Diplomatura (180 créditos) y Licenciatura (300 créditos) en las universidades españolas). El segundo de los niveles corresponde a los estudios de Máster (60 créditos ECTS), y el tercero a los de Doctorado (120 créditos ECTS).

El "Plan Bolonia" diseña el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se firmó en 1999 en la Universidad de Bolonia, creándose un proyecto de armonización de la Educación Superior en Europa, que recoge el deseo de crear un área universitaria común, donde los sistemas educativos de cada país sean comparables, donde estudiantes y profesores circulen libremente, y que sea un polo de atracción de estudiantes de todas las partes del mundo para hacer de Europa un referente internacional en Educación Superior.

Para alcanzar esa convergencia toda la oferta académica común del EEES se regula por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

1.1. La Titulación del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Jaén

Para la obtención del título de Grado en Educación Infantil por la Universidad de Jaén se deberán cursar 240 ECTS. Este título capacita para la profesión de educador/a en Educación Infantil. Los objetivos del plan de estudios se recogen en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007):

- ✓ Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- ✓ Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- ✓ Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- ✓ Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- ✓ Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- ✓ Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- ✓ Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
- ✓ Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles.

- ✓ Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
- ✓ Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- ✓ Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
- ✓ Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
- ✓ Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Infantil y a sus profesionales.

El plan de estudios se organiza según cuatro cursos que comprenden asignaturas Troncales, Obligatorias, Optativas, Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2010).

En concreto las Prácticas Externas tienen una carga de 44 créditos ETCS que se cursan en entre los dos últimos años del Grado, con una duración aproximada de dos meses. Permite a los estudiantes del Grado tomar un contacto directo con la práctica profesional de educador en un centro escolar, así como de su realidad escolar, conociendo su funcionamiento, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, etc. Este se desarrolla en centros escolares del entorno de la Universidad, en convenio con las Consejerías de Educación e Innovación.

En virtud de los acuerdos adoptados por la Comisión Académica del Consejo Andaluz de Universidades, sobre contenidos comunes mínimos de las Enseñanzas de Grado, así como de la Circular de 10 de junio de 2010, de la Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2010), los estudiantes que cursen este Grado deberán acreditar, antes de la obtención del Título, la competencia

lingüística en una lengua extranjera de nivel B1 o superior, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

1.2. Programas Europeos de Educación y Movilidad

Junto a este impulso por establecer un mismo marco de estudios universitarios en el contexto de la enseñanza reglada en la Unión Europea, se diseñan una serie de programas de ayuda a la movilidad de estudiantes entre universidades, entre los que destacan los actuales programas sectoriales denominados “Grundvig”, “Leonardo da Vinci”, “Erasmus”, y “Comenius”. Para la regulación de sus actuaciones vinculadas en un nuevo marco jurídico y organizativo, se establece la Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de Noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente de la Unión Europea (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006).

En el contexto español, se creó el Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE) según su Estatuto aprobado por el Real Decreto 903/2007 (Ministerio de la Presidencia, 2007.). Este Organismo se ocuparía de la ejecución de los créditos presupuestarios que puedan resultar afectados para la realización de las acciones del citado programa. Un ejemplo de gran repercusión ha sido la gestión que desde hace varios años realiza sobre el Programa de Aprendizaje Permanente en España.

El Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, 2007) es un proyecto común de todos los países europeos objetivo general es facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos. Es el principal mecanismo de financiación europeo en el campo de la educación y la formación. Por primera vez un único programa se ocupa del aprendizaje desde la infancia hasta la edad madura.

El Programa de Aprendizaje Permanente comprende cuatro programas, en cada uno de los cuales se concederán ayudas y subvenciones a proyectos que incrementen la movilidad transnacional de las personas, fomenten las asociaciones bilaterales y multilaterales o mejoren la calidad de los sistemas de educación y formación. Estos programas son: Grundtvig,

Leonardo Da Vinci, Erasmus y Comenius. Asimismo, también forman parte del PAP la acción Jean Monnet y el programa transversal encargado del desarrollo de políticas e innovación (visitas de estudio para expertos en educación), el aprendizaje de lenguas, el desarrollo de contenido a través de las TIC (Técnicas de Información y Comunicación) y la difusión y explotación de los resultados de proyectos.

- a) **Programa Grundtvig:** tiene como meta mejorar la calidad y la dimensión europea, así como atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de la educación de adultos en un sentido amplio, incluyendo la enseñanza formal, la no formal y la enseñanza informal e incluida el auto-aprendizaje. (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, 2014).
- b) **Programa Leonardo da Vinci:** va dirigido a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y Formación Profesional, así como a las instituciones y organizaciones que imparten o facilitan esa formación. (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, 2014).
- c) **Programa Erasmus:** tiene como objetivo atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en educación superior formal y en formación profesional de grado superior, cualquiera que sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado, así como a las instituciones que imparten este tipo de formación. (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, 2014).
- d) **Programa Comenius:** la movilidad de alumnado Comenius es una iniciativa europea para permitir que el alumnado de educación secundaria pueda estudiar durante un período de entre 3 y 10 meses en un centro educativo de otro país europeo, viviendo con una familia. Además, la Movilidad de alumnado Comenius también puede ser una valiosa experiencia pedagógica internacional para los docentes que intervienen en la organización y aplicación de la movilidad. (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, 2014).

1.3. Reconocimiento de títulos de Educación Superior en el Marco Común Europeo

El Espacio de Educación Superior Europeo no solo se refiere a una homogeneidad en los planes de estudios, sino junto a este, desde las políticas actuales del Marco Común Europeo se persigue el reconocimiento también profesional entre los Estados miembros. Sus bases se asientan en los artículos del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, 2002) por los que se regulan la libertad de establecimiento y la libre prestación de servicios. Con objeto de hacer efectiva esta libertad, se han aprobado un conjunto de disposiciones que desarrollan esas previsiones del Tratado y que configuran un sistema de reconocimiento de cualificaciones profesionales entre los Estados miembros de la Unión. Esta normativa, constituida primordialmente por una serie de Directivas, se ha ido transponiendo al ordenamiento jurídico español mediante otros tantos Reales Decretos.

Los efectos de este reconocimiento son exclusivamente profesionales, es decir, conducen a la autorización del ejercicio de una profesión concreta en el Estado de acogida, que se aplica exclusivamente entre los Estados miembros: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Noruega, Islandia y Liechtenstein. Desde el 1 de mayo de 2004, también: Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, y República Checa. En el 2007 se incorporaron Bulgaria y Rumania. A estos países hay que añadir Suiza, en virtud de un Acuerdo Bilateral con la unión Europea, efectivo desde el 1 de junio de 2002; Además de Croacia que se unió en 2013. (López, 2006).

El organismo encargado de realizar la homologación de los títulos expedidos en los países que componen el Espacio Económico Europeo (EEE) es la *Teaching Agency* (TA), mediante la regulación expresada en el marco de la Directiva 2005/36/EC del Consejo relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales dentro del EEE.

Los candidatos que presenten sus títulos expedidos dentro del EEE están exentos de realizar el período de prácticas obligatorias que supone el QTS (*Qualified Teacher Status*), es la certificación que permite ejercer la profesión de docente en centros públicos de Inglaterra y Gales. Según el *Department for Education* del Reino Unido, para obtener el QTS se debe pasar por un período de Formación inicial de profesores denominado ITT (*initial teacher*

training). Este permitirá a los nuevos profesores cumplir con los requisitos profesionales que conlleva el QTS, es decir, la capacidad de alcanzar el conjunto de habilidades y cualidades que se requieren para convertirse en un docente profesional.

a) Títulos españoles que habilitan el QTS

Actualmente, se puede solicitar el QTS si el candidato se encuentra en posesión de uno de los siguientes títulos:

- ✓ Diplomado en Magisterio (todas las modalidades)
- ✓ Grado en Educación (Primaria, Infantil)
- ✓ Licenciatura/Diplomatura/Grado + Certificado de Aptitud Pedagógica (antiguo CAP)
- ✓ Máster en Formación del Profesorado

b) Documentación necesaria para la solicitud

- ✓ Fotocopia del pasaporte o DNI.
- ✓ Fotocopia del título/los títulos que habilitan al candidato a desempeñar la función de docente (junto con una traducción jurada o una fotocopia compulsada del Suplemento Europeo al Título).

Una vez que se posean los documentos requeridos, hay que enviarlo todo a la *Teaching Agency*. Desde que la TA recibe los documentos, cuentan con un plazo de cuatro meses para evaluar y otorgar la certificación al solicitante o no. Hasta que la TA no informe al seleccionado sobre la aprobación de su QTS no podrá comenzar a trabajar, puesto que se le enviará su certificado junto a su número de referencia personal.

CAPÍTULO 2

ENTRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y DE FORMACIÓN DE PROFESORADO ESPAÑOL Y BRITÁNICO

En un sistema educativo todos los elementos se encuentran en continua interrelación y dependencia, por ello destacaré las características más llamativas que definen y diferencian ambos sistemas educativos.

La Declaración de Bolonia establece que el sistema de titulaciones debe ser fácilmente comprensible y comparable entre los distintos países que integran el EEES. Para ello, una de las medidas previstas es el establecimiento del Suplemento de Diploma, que se corresponde con un documento personal adjunto al título obtenido en el que se informa sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior.

Lo primero que destaca entre el sistema de formación para educador infantil entre Reino Unido y España, es que en este segundo sistema se contempla como estudio superior universitario con el Grado de Educación Infantil, mientras que en el Reino Unido no se contempla como plan de estudios universitarios, sino que existen varias opciones de formación.

2.1. La Educación preescolar o *Nursery Education*

La Educación Pre-primaria, *Nursery Education* (educación preescolar), es un servicio opcional, pues la edad de comienzo de la escolarización obligatoria es de 4 años en Gales e Irlanda del Norte y a los 5 años de edad en Inglaterra y Escocia, y su nivel de provisión varía según las regiones aunque es responsabilidad del Departamento Nacional de Educación y Empleo. Estos servicios se denominan *Pre-school settings*⁷ (EURYDICE, 2006) e incluyen los *Pre-schools groups* (Grupos de Pre-primaria), las *Day nurseries* (Guarderías de día), los *Nursery centres* (Centros de Infancia) y las *Nursery schools* (Jardines de infancia o Escuelas infantiles). Todos estos servicios se ofrecen para niños de 3 y 4 años en Inglaterra, Gales y

Escocia, y para 2 y 3 años en Irlanda del Norte. Además, en el Reino Unido, existe un acuerdo para la entrada temprana a la escuela con 4 años, situación que está permitida en las *Reception class* (clases de recepción), el primer año de educación obligatoria como escenario preescolar.

En los centros mencionados anteriormente trabaja un tipo de personal que en la mayoría son *Nursery nurses* (puericultores) o asistentes que poseen un módulo inicial de educación infantil de dos años de duración que se cursa desde los 16 años de edad y se recibe, en muchas ocasiones, en los propios centros de Educación Pre-primaria por los directivos de estos movimientos.

2.2. La formación del profesorado de *Nursery nurse* o *Pre-school assistants*

En conjunto, se presentan dos variedades básicas para ejercer en el nivel de Educación Pre-primaria: uno social que corresponde con la titulación de los *Pre-school assistants* (asistentes de Pre-primaria) y otro generalista llamado *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE, Certificado de Postgrado en Educación) que equivaldría, con respecto a los planes de estudio universitarios en España al Grado de Educación Infantil. De este modo, en primer lugar, encontramos el asistente en los centros de Educación Infantil o Pre-primaria (EURYDICE, 2001), conocidos como *nursery nurse* o *pre-school assistants*, respecto al cual existe una considerable ambivalencia pues dependiendo del área de trabajo, educación o servicios sociales, pueden ser asistentes de profesores o completamente responsables del funcionamiento y dirección del centro. Los títulos reconocidos pueden ser: *Kindergarten assistants*, *Primary Teachers*, *Bachelors of Education* y el *Qualified Teacher Status* (QTS) (CARRO, 2004, p. 8). Estas titulaciones normalmente comprenden 3 o 4 años de formación superior combinada con prácticas profesionales para obtener la acreditación necesaria para trabajar en las escuelas estatales.

En Inglaterra no existe un currículo establecido formalmente para la formación inicial del profesorado. La publicación del documento *Qualifying to Teach* identifica y ejemplifica los niveles que el estudiante de magisterio debe demostrar para obtener el QTS así como los requisitos que las *Initial Teacher Training* (ITT) o instituciones proveedoras de la formación inicial del profesorado deben garantizar.

Según el QTS, todos los programas e instituciones encargados de la formación inicial del profesorado deberán garantizar que los estudiantes realicen prácticas en centros a lo largo de sus estudios variando la duración de las mismas en función del tipo de formación que reciban.

Para entrar en la profesión docente en centros públicos es necesario la inscripción en el *General Teaching Council* (Consejo General de Docentes). Los docentes de los centros públicos son nombrados mediante un procedimiento abierto de selección y contratados por las autoridades locales de educación. No son funcionarios y sus contratos pueden ser permanentes o temporales. Además de las responsabilidades docentes, deben participar en la administración escolar, ofreciendo asesoramiento al alumnado e informando a los padres de sus progresos.

Desde una perspectiva comparada, en primer lugar cabe destacar que España presenta una situación de la Educación Infantil más unificada que en el Reino Unido y con una figura educativa responsable de la misma con un único modelo de formación que se imparte en las universidades.

Ambos países tienen un currículum nacional establecido que regula las enseñanzas mínimas que deben contener los planes de estudio de las titulaciones, si bien en el caso del Reino Unido no se trata de un documento legislativo sino una guía oficial. Además, el caso español se diferencia, pues el Gobierno central estipula unas asignaturas de obligado cumplimiento para todos los maestros y para cada especialidad con carácter troncal; mientras en Reino Unido las instituciones formativas o universidades, determinan las asignaturas que ofertan en el plan de estudios de la titulación de manera autónoma ajustándose al tratamiento de unas áreas formativas determinadas.

Por otro lado, el modelo simultáneo en la formación del profesorado de la Educación Infantil está bastante generalizado en los dos países, si bien, en el caso del Reino Unido la tipología de formación más generalista (PGCE) demuestra una tendencia mayor a incorporar cada vez más el modelo consecutivo debido, posiblemente, a la relación entre los centros formativos y las escuelas donde se realizan las prácticas pues, muy a menudo, éstas se desarrollan como incorporación progresiva a un puesto de trabajo debido a la elevada demanda de profesorado que presenta dicho país.

Asimismo, podemos inferir cómo en cada país las grandes áreas del conocimiento que nutren e influyen la disciplina de la educación tienen más o menos presencia en función del perfil profesional que se tiene de este tipo de docente, y de los maestros de forma más general. De este modo, en el caso de España la tendencia es un educador de Infantil, que es más generalizada con contenidos formativos de carácter obligatorio en Ciencias Sociales y Humanidades. En cualquier caso, la Pedagogía como disciplina también tiene una carga académica importante, destacando su componente metodológico, además de su aplicación al desarrollo de los contenidos formativos en los que ambos países también coinciden como es el caso de las Matemáticas, las Lenguas, las Artes plásticas, la Música o la Sociología. Mientras que en el caso de España cabe destacar, en cuanto al contenido de carácter pedagógico, cómo las disciplinas se estudian aplicadas al desarrollo infantil, es decir, desde las didácticas aplicadas y no desde sus teorías clásicas.

CAPÍTULO 3

MATERIALES Y MÉTODOS

En la realización de este trabajo nos hemos basado en la combinación de tres tipos de fuentes principales: una documental, oral de una entrevista y auto-etnográfica.

3.1. Revisión documental de normativas y fuentes oficiales

Plan de estudios español del Grado de Educación Infantil:

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Programas europeos de Educación y Movilidad:

- *Diario Oficial de la Unión Europea del 24 Noviembre de 2006* (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006).

- *Boletín Oficial del Estado del Sábado 7 de Julio de 2007*, núm.162, pp. 29351-29356. (Ministerio de la Presidencia, 2007.)

- *Programa de aprendizaje permanente* (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, 2007).

- *Grundtvig, Leonardo da Vinci, Erasmus, Comenius* (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, 2014).

- Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (2002).

Sistema educativo británico:

- "Pre-school assistant United Kingdom" (EURYDICE, 2001).

- "Pre-school setting" (EURYDICE, 2006).

Fuentes Secundarias: otros estudios comparados previos,

- *Informe de los grados de Magisterio en los 25 países de la UE* (CARRO, 2004, p.8).

3.2. Entrevista semi-estructurada

Como fuente primaria del testimonio de una profesora británica para la que establezco una serie de temas esenciales que tienen que ver con la condición de profesora en un contexto formal de la educación, y donde las preguntas serán abiertas para no influenciar las posibles respuestas de la persona entrevistada. Estos son: Los centros escolares; Objetivos y planes docentes en el aula; Materiales en clase; Cómo motivar; Contacto con la clase y la familia; Momentos difíciles y el profesorado.

Testimonio de una profesora británica (Transcripción de la entrevista)

La entrevista ha sido realizada a una antigua educadora^{1,2} de Primaria un centro escolar del Reino Unido. En la actualidad trabaja como profesora de inglés en Jaén, España, donde se ha concertado dicha entrevista.

1º Question (Q): What is your school?

Answer (A): It's a Catholic Primary School called St. John Ogilvie.

2º Q: What do you think about your studies to become a teacher?

A: I did a degree of four years [Grado] to become a primary teacher in university. There is a possibility to do a degree in language, in arts, in sciences and, then, after, you do a

¹ Omitimos su nombre e identidad por cuestiones morales y éticas de la investigación.

² Inicialmente pretendimos una entrevista a una profesora británica de preescolar. Sin embargo, dadas las dificultades de acceder a una persona con este perfil, finalmente nos decidimos por realizar la entrevista a esta profesora que, igualmente británica, su experiencia ha sido en Educación Primaria. Esta diferencia de contextos no afecta a los temas esenciales de condición del profesorado que abordamos en el trabajo.

postgraduate degree which is one year [Máster de Educación] and you learn everything in one year.

In my opinion it is better my degree, do everything four years. You have a placement [prácticas] every year of your degree for four years³: the first year, it's an introduction, four weeks (of your "prácticas") of your placement; the next is six weeks; the third year you have placement for nine weeks; and in your final year, you have a placement which is you teaching all the class for three months.

3º Q: What features should a teacher have in your opinion?

A: A lot. The most important for me is patience. You have to be a very patient person when teaching young children, you have to be kind, you have to be a good communicator and you have to have confidence. You can't be a teacher that lacks confidence.

4º Q: Why did you decide to work as a teacher?

A: I decided to work as a teacher because I have always loved children and every work that I've done, has been working with children and it's very satisfying for me. I enjoy seeing the progression, I enjoy communicating with children and I enjoy teaching children.

5º Q: What kind of communication and contact do you have with students in class and with their families?

A: Every student has a diary which is given to the students by the school. It's an official diary which has all the information about the school, which can be given to the parents, and the parents are in touch with the school; and each day, the children have to write the homework in the diary. If there is any problem, the teacher communicate with the parents using the diary with the notes; if the problem is not solved, the high teacher [jefe de estudios, director] would call the parents to come to the school. Also, once every semester there's a reunion with each teacher and the parents; this is not included the childs, this is away from the childs. So the regular communication is through a writing contact in the diary.

6º Q: How do you gain the attention of students?

A: It's very easy to attract the attention of students by using games, playing outdoors.

³ [Prácticas integradas para el programa de Grado].

We have a charge on the wall and each charge has their names and if they've got good behavior, they get a star. Not necessarily –for example- "the first person to finish, they work", because I don't want to encourage them to do it very quickly, but it could be if they help another child, if they offer to help teacher, if they pick up something from the floor... Something that recognizes they have been good, they have a huge start and, then, at the end of the week, the person who has the most stars, perhaps, get a little treat, a toy, a present or something.

On the other hand a very important aspect is that in my country you can't touch the children.

7º Q: What kind of materials do you use in your classes?

A: Nowadays it's very common to use computers. In my school, every classroom has interactive board, so the children can use a pen and they can draw on the board. For example, if they're doing maths examples, there's a calculator, there're art drawing shapes. Every kind of physical instrument we have to do in the class, it's also on the computer.

8º Q: What are the objectives for the class?

A: In each class, it depends on the subject. Often there's maybe a very basically objective in which maybe repeated a point of language, a point of grammar which the children have not understood in the last class. But also it is something, like Physical education, [that] the children have to learn how to know, how to use new pieces apparatus. These objectives are always planned in advance, and on the day or on the time of the class, we can refer to our notes and teach the class. It is always planned at least a week in advance.

9º Q: How do you encourage your students?

A: The reinforcements are very common and in my opinion it's the only way to motivate students. You can offer them prizes, you can offer them to watch a film or play games or anything but, in my opinion, the best switch to encourage and to motivate students is to give them positives feedback, positive results.

There's one method we have which is called "Two stars and a wish": for everything we do –every activity, every game, whatever- we see two stars, which is two good things, and then a wish, which is something that can be improved, not but, it's just something that the child can improve on. And also I do it for students between students: "I fear doing a group

activity or an activity in pears" [a student can think]; "I say ok, you give two stars and a wish to the other student" [the teacher thinks]. It's something that can encourage them.

10° Q: Have you had a hard time during your years as a teacher?

A: One of my placements at university I had a child who was very badly behaved. There was one time... In my teacher desk I had a bottom which called to the high teacher who was alarmed, and because of his behavior was so bad, she had to call the police. He would shout, screamed, he was swearing in bad words and he was only ten years old; he was throwing furnitures, tables... It was very dangerous.

That was difficult, but the most difficult for me was when in my first year teaching my own class. I had year six –always children in the primary school- and I had 32 children in my class. One child was in a wheelchair and I had a group of seven children with special needs – very low level-. On the other hand, I had a group of 15 children who were very intelligent, very clever. So it was almost like teaching three different classes in the same room which was difficult, yes. And with no help, no support teacher... Nothing... [Silence].

11° Q: Which were the biggest difficulties that you have had in your experience as teacher in school?

A: Apart from the experience I had with the bad boy –because I didn't have any previous experience of dialing with the childs which just serious problems-. For me it's probably self-confidence, self-instincts. In the beginning I didn't know If I was doing things correctly and I had to ask people every time and, for me, learning in the begging was the hardest was finding "Am I doing it correct?", "Non?", learning from my mistakes.

12° Q: Which are the conditions for working as teacher in school in England?

A: Officially, the hours are from 9h00 in the morning until 15h00, but it depends, some schools are until 15h30; it depends on how long the break is in the middle of the day; if it is longer, they stay longer afternoon. These are the official hours, these are the conditions to which a teacher almost works: Monday to Friday, 9h00 until 15h00. However, many teachers do not work this, they work more, for example: when I went to school, I would go to school at 8h00, 8h30; plan, prepare resources and then I would stay at school until –sometimes- 17h30 or 18h00 –I was there all the day-; and then, at weekends, I would take homework with me: correct exams, books, etc.

The conditions for a teacher are "very easy", officially, but the real life of the teacher are a lot of more difficult.

Also the school holidays are different. We have two weeks at Christmas, two weeks at Easter and then almost six weeks in summer.

13° Q: Which are the methods used by the Government to evaluate teachers?

A: The Government has an organization like a committee to evaluate Education. And every school must do this evaluation once every three years, but there are many schools that to do it every year. And this is why an inspector comes to the school for a period of about two or three weeks and is there every day and while observes the teachers in the class. Every teacher must be evaluated. Also, through the year, the high teacher would evaluate the [rest of, others] teachers in each class, and would have a report for that teacher and things that it can improve on, things that are good and things that it can improve on. It's a very open atmosphere because the classrooms are always open –we don't close the classroom door-.

In some schools they call it as "an opened plan school" which is, basically, the whole school or one area, year 4 to 6 or year 1 to 3, and, basically, it's one big room. The way that you tell in the classroom it's like a removable role, it's a "partition" –we say in English- and which means that the space can be used all together, or in separate classrooms, and so it means that everybody can see each other all the things.

14° Q: How often did you work with foreign teachers in a school? How was the communication with them?

A: I've never worked with a foreign teacher in my school. However, I have known a Spanish person to go and work in a school in Glasgow. But I was in a private school and this person was in another private school. Now it is becoming more popular to have people from China, Germany, France, Spain to comes to their countries to share their languages and their culture, but it is not as common as in Spain. I think the reference, the number or people of language existences from other countries... I know in Scotland in the academic year 2010 to 2011, in the whole of the country there were sixteen language existences, and the majority from China. However in Jaén (Spain) alone, this year there are 27, and then you have Málaga, Cádiz, etc. So now in Jaén there are more language existences than in whole of the country, in my country [Scotland]. So there is a big difference in attitudes between Spain and The United Kingdom to words and modern languages.

3.3. Una auto-etnografía

Como fuente primaria de la experiencia de la autora.

A lo largo de este trabajo se reflexiona sobre las diferencias de enseñanza entre uno y otro país, y a su vez sobre las diferencias propias que he podido observar en el aula desde mi propia experiencia.

La auto-etnografía se constituye como un método de gran utilidad a la hora de identificar nuestras propias perspectivas y concepciones personales en relación a las de otros, y establecer una interacción entre ambas que permita la comparación y la crítica con las que confrontar ideas preconcebidas y que aparentemente se presentan como inmutables. (Montero-Sieburth, M., Pozo Lorente, T.; Cabrera Pérez, L., 2005).

Propone la investigación como una experiencia personal que el investigador o investigadora debe desarrollar que le permitan sentir, palpar y reaccionar a la emoción que vive y para poder comprender esta emoción en la situación de otra persona. En este sentido, se perciben y se extraen datos para después analizar el contenido y las perspectivas representadas.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

A continuación pongo en relación ambos contextos docentes en un aula del Reino Unido y de España, a partir del testimonio de una profesora británica y de mi propia experiencia como profesora española en prácticas. Con ello pretendemos arrojar conclusiones sobre las proximidades reales que pueden existir entre nuestra formación como educadores en España y las necesidades reales de un contexto británico.

4.1. Los centros escolares

Mi testimonio como profesora en prácticas se refiere a dos periodos diferentes que realicé en el colegio Cristo Rey, durante los meses de Marzo, Abril y Mayo de 2013; y en el colegio Peñamefécit, durante los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre de 2013. Entre ambas experiencias de prácticas externas he podido encontrarme en dos contextos diferentes que me han provocado multitud de inquietudes personales: el primer practicum lo realicé en un colegio católico concertado, donde encontré un ambiente más estricto, disciplinario y, en cierto modo, también un nivel más elevado de resultados de aprendizaje entre los alumnos. Aquí tuve la suerte de poder trabajar con alumnos con necesidades educativas. El segundo practicum quise realizarlo en un ámbito diferente y por ello escogí un colegio público, donde encontré como maestra un aula más complicada, con niños y niñas de diferentes nacionalidades y culturas, con sus características y sus costumbres propias, sus personalidades tan dispares.

Acudía 5 días a la semana, y cumplía con una jornada de 6 horas al día. Estaba en una clase de 26 alumnos de la edad de 5-6 años (ambos practicum por igual). Pienso ahora en aquellos días y me vienen a la cabeza numerosas anécdotas, preguntas, y también muchas emociones. De todas, la que más me fascina es la de entrar en un aula y ver a tantos niños y niñas en sus mesas con una ilusión abismal de aprender, explorar y descubrir el mundo junto conmigo. En esas jornadas, mi labor consistió en colaborar con mi tutora en el aula, tanto con alumnos como con el resto de profesorado, material, decoración del colegio, impartir algunas clases etc.

La profesora británica en su entrevista se refiere al centro de St. John Ogilvie, que se encuentra en Livingston, Scotland. Es una escuela primaria que actualmente cuenta con 370 alumnos en 14 clases. Hay 25 miembros del personal que apoyan a alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades especiales. St. John Ogilvie tiene como objetivo desarrollar todo el potencial de cada alumno en un ambiente muy cuidado y reflejando los valores cristianos (St. John Ogilvie Primary School, 2003).

Esta profesora trabajaba en un aula de este centro con 32 alumnos con una jornada laboral de 48 horas aproximadamente. Tal y como ella misma afirma en la entrevista, su plan de estudios en la universidad era muy diferente al que tenemos en España. Realizó prácticas a lo largo de sus 4 años de formación, lo cual es algo muy interesante y motivador para el propio alumno.

A partir de su testimonio, he encontrado mayor proximidad con mi experiencia en el centro católico, en cuanto a disciplina, saber estar, exigencia y multitud de aptitudes y actitudes. La conclusión que establezco es que podría tener predisposición a situarme en un centro religioso en el Reino Unido en el futuro.

4.2. Los objetivos y planes docentes en el aula

Al conocer la planificación de un centro británico por este testimonio de la profesora, he podido comprobar que no existen muchas diferencias, sino que más bien en ambos países se sigue una planificación de objetivos en el aula muy semejante. Tal y como la educadora británica afirma, en Reino Unido, o más concretamente en el centro del que se habla, los objetivos se planifican con antelación y siempre en función de la asignatura, al igual que en España, como he podido comprobar desde mi experiencia en centros. En el caso de que algún objetivo no se siga correctamente, se reforzará para lograrlo.

4.3. Materiales en clase

En cuanto a los materiales que se emplean en las aulas de ambos sistemas educativos, existen bastantes similitudes, ya que la profesora británica cuenta que en su centro hay pizarras digitales mediante las cuales los alumnos realizan actividades e incluso algunos

ejercicios, también emplean los ordenadores como herramienta didáctica en el aula, algo que es muy significativo hoy día debido a la importancia de las TIC. Pues bien, en las aulas españolas también se trabaja con ordenadores y recursos didácticos como las pizarras digitales, al igual que otros aparatos tecnológicos. Sin embargo, en el aula de infantil de Peñamefécit carecíamos de ordenadores o pizarras interactivas, en muchas ocasiones era yo misma la que llevaba mi propio ordenador para trabajar algo con los niños empleando nuevas tecnologías.

4.3. Cómo motivar

A la hora de captar la atención o motivar a los alumnos ambos sistemas educativos interfieren del mismo modo, mediante juegos, actividades innovadoras, tiempo de lectura, ayudando a otro compañero a finalizar la tarea etc.

Esto es algo muy importante desde mi punto de vista igual que bajo la mirada de la profesora británica, debido a que si no se refuerza a los alumnos, ya sea el comportamiento o el trabajo en clase, los niños perderían poco a poco el interés. En cambio el refuerzo positivo en el aula es muy eficaz, ya que permite que los alumnos tengan una finalidad para realizar lo que se les pide.

4.4. Contacto con la clase y la familia

Me entusiasmó trabajar en un colegio público, aun habiendo sucedido graves altercados. Lo que más me ha emocionado ha sido tener la gran suerte de trabajar con niños de todas las nacionalidades, conocerlos mejor y, en la medida de lo posible y de las circunstancias como profesora, tratar de adaptar el aprendizaje a sus diferentes ámbitos e intereses. Quizás lo que menos me ha gustado o lo que más me ha sorprendido ha sido la poca implicación que existe por parte de los padres, en general no existe una buena conexión entre el aula y las familias, lo cual es un aspecto muy diferente en cuanto al ámbito británico, como bien he podido comprobar e investigar los profesores mantienen un contacto continuo con las familias mediante el diario oficial que facilita el propio centro, existe un mayor interés por el rendimiento académico de sus hijos, y esto es un aspecto fundamental en mi opinión.

4.5. Momentos difíciles

En estos meses de trabajo ciertamente me han surgido muchos retos, experiencias, anécdotas, incidentes... Sin duda alguna el mayor reto lo he vivido en el día a día con la actitud de un alumno de nacionalidad nigeriana, pero finalmente hemos obtenido importantes resultados.

Otro de los retos más difíciles fue el incidente con el pequeño de etnia gitana, cuando me dirigió unas durísimas palabras, al instante sentí un enorme fracaso en mi trabajo, ¿Qué había hecho mal? ¿Cómo un pequeño de 5 años podía dirigirse a mí de esa manera? ¿Qué debía hacer? En aquel momento sentí que no debía regañarle, castigarle, sino todo lo contrario para crear una reacción diferente en él, por ello fue que por cada palabra que me decía tan fuerte yo le devolvía una con cariño y amabilidad. Tendría que mencionar que este niño fue el que más lloró mi marcha del centro.

Tras redactar estos hechos no puedo evitar pensar en el sistema tan estricto de resolución de altercados existente en el Reino Unido como bien he podido analizar a lo largo de mi investigación, si el profesor tiene algún problema grave con el alumnado o con algún niño en concreto tan sólo pulsa una alarma que contacta directamente con el director quien llama de inmediato a sus padres, en mi caso tuve que valerme por mí misma y actuar de la manera que creí más oportuna, lo cual implica mucha responsabilidad, pero considero que es un punto a favor ya que observas los resultados de ese pequeño, a medida que pasa el tiempo compruebas que tu manera de actuar ante el problema funciona o no y esto es algo de lo que me enorgullezco.

4.6. El profesorado

Sobre la condición del profesorado en un contexto británico y español, encontramos importantes diferencias, sobre todo en lo referido a la evaluación y control. A partir del testimonio de la profesora británica, he podido conocer que, por ejemplo, las aulas se imparten de forma abierta, en la que la puerta no se cierra; también en este sentido nos cuenta que cualquier otro profesor puede entrar en la clase –y también el inspector en los periodos de evaluación del profesorado-. Nos habla de un riguroso y constante sistema de evaluación del

profesorado, que pasa por periodos anuales, pero también semestrales; tanto de parte del gobierno como de la propia dirección del centro.

En lo referente al caso español, podría decir que cada aula trabaja como un lugar independiente. Llego a esta idea porque el aula donde realicé mis prácticas permanecía con la puerta cerrada. Si bien no estaba impedido el acceso a otros profesores, existía cierto respeto por el trabajo de los otros, que unos no se inmiscuyen en las tareas de los otros. Los profesores de cada aula trabajan también de forma individual, salvo actividad y proyectos diseñados en conjunto.

De este modo, la situación que descubre para un aula en un centro británico, me provoca cierta presión como profesora, pues así parece que toda la responsabilidad del fracaso de los alumnos radica en la labor del profesorado y en cómo realizan su trabajo.

En cuanto al profesorado, existe otra diferencia importante en la planificación y evaluación en España. En el Reino Unido imparten las clases con las puertas totalmente abiertas de forma que otro profesor o inspector puede entrar en el aula para comprobar cómo se está ejecutando, en España, por el contrario, existe esa confianza con el profesorado y no hay tal planificación exhaustiva o control, se podría resumir diciendo que en el Reino Unido el alumno no fracasa, el que fracasa es el profesor. Desde mi punto de vista esto puede ser por una parte positivo, ya que tal control y planificación desembocan en un mayor nivel académico, pero por otro lado se ejerce demasiada presión sobre el profesor.

Al tratar este tema acude a mi mente una noticia inquietante sobre una profesora española en el Reino Unido, a quien por tapar la boca de sus alumnos con celo suspendieron y expulsaron del centro⁴. Así se evalúa como un caso de mala praxis por parte de la profesora y, entonces, parece que se dejan de lado las situaciones de comportamiento que también los alumnos realizan de forma constante.

⁴ PALACIOS, D. (2014). "Una profesora española tapa con celo las bocas de sus alumnos por reírse en clase". En: *La Vanguardia*. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/sucesos/20140305/54402042561/profesora-espanola-tapa-celo-bocas-alumnos-reirse-clase.html>

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Los efectos del reconocimiento de cualificaciones profesionales entre los Estados miembros de la Unión Europea son exclusivamente profesionales, es decir, desembocan en una autorización del ejercicio de una determinada profesión en el Estado de acogida. Puesto que tengo nacionalidad española y realizo estudios universitarios de Grado en una universidad pública española, soy ciudadana de la Unión Europea y mi título universitario estará expedido dentro del Espacio Económico Europeo. Bajo esta condición, quedaría exenta de realizar algún período de prácticas obligatorio para ejercer la profesión de docente en centros públicos de Inglaterra y Gales, como supone el *Qualified Teacher Status*. Por lo que podríamos concluir que me encontraría con una cualificación profesional equivalente para desempeñar un puesto de educadora real en el contexto escolar británico.

El estudio abordado sobre la formación inicial del profesorado de la Educación Pre-primaria en Reino Unido y España me ha permitido conocer y entender cómo las distintas tendencias de este tipo de formación están determinadas por diversos factores comunes que se dan en cada uno de los países mencionados anteriormente. De este modo, podemos inferir que la formación inicial de los docentes en estos países está determinada por factores como la propia trayectoria histórica de su Sistema Educativo, así como los cambios contextuales de tipo económico, político y social de cada país, lo que ha significado una influencia decisiva para la concepción de la primera infancia como etapa educativa.

Tras la realización de esta investigación no cabe duda que hoy día los sistemas de educación superior todavía se enfrentan a los problemas relacionados con la transición al mundo laboral de los profesores ‘novatos’ induciendo a la introducción de nuevas acciones de apoyo. Como medida inmediata de actuación en lo referente a las necesidades que plantean los desafíos de las sociedades actuales, los nuevos métodos de formación inicial en el lugar de trabajo, como en el caso anglosajón, se presentan como soluciones prácticas y viables que pueden suponer una nueva línea de innovación en la que experimentar la mejora hacia una formación más actualizada. En este sentido, ésta y otras nuevas formas alternativas se hacen necesarias en un contexto actual europeo que pretende fluir hacia una sociedad europea del conocimiento y la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRO, L. (2004), *Informe de los grados de Magisterio en los 25 países de la UE*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- CIUDADANOS. (2008). Consultado el 25-02-2014, de:
http://www.espanoles.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=32
- EDUCASPAIN. (2013), *Red Internacional de Enseñanza del Español*. Recuperado el 25-02-2014, de: <http://educaspain.wordpress.com/2013/05/27/qts/>
- EURYDICE. (2006), "Pre-school setting". En: *Glosario de términos*, (E/W/Ni), Vol. 3. Bruselas: EURYDICE.
- EURYDICE. (2001), "Pre-school assistant United Kingdom". En: *Glosario de términos*, (E/W/Ni), Vol. 3. Bruselas: EURYDICE.
- FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN [España]. (2010). *Universidad de Jaén. Plan de estudios*. Recuperado el 17-02-2014, de:
http://grados.ujaen.es/sites/grados.ujaen.es/files/Educaci%C3%B3n_infantil_0.pdf
- FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN [España]. *Universidad de Jaén*. Consultado el 4-03-2014, de:
<http://www10.ujaen.es/conocenos/centros/fachum>
- FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN [España]. (2010). *Universidad de Jaén. Planificación de la enseñanza*. Recuperado el 17-02-2014, de:
<http://grados.ujaen.es/node/30/competencias>
- LÓPEZ DOMÍNGUEZ, Víctor M. (2006). *Títulos, convalidaciones y homologaciones entre España y distintos países*. Recuperado el 25-02-2014, de:
<http://www.dipsanet.es/areas/Escuelastaller/recursos2/titulos-convalidaciones-homologaciones.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [España]. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En: *Boletín Oficial del Estado del Martes 30 de octubre de 2007*, núm. 260, pp. 44037-44048. Recuperado el 14-02-2014, de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [España]. (2007). ORDEN ECI/3854/2007, de 27 diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. En: *Boletín Oficial del Estado del Sábado 29 de diciembre de 2007*. Recuperado el

14-02-2014, núm. 260, pp. 53735- 53738. De:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA [España]. (2007). *Boletín Oficial del Estado del Sábado 7 de Julio de 2007*, núm.162, pp. 29351-29356. Recuperado el 19-02-2014, de:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/07/pdfs/A29351-29356.pdf>

MONTERO-SIEBURTH, M., "La Auto etnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela", *Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*, Recuperado el 21- 02- 2014, de <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>.

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS [España]. (2014). *Grundtvig*. Recuperado el 21-02-2014, de

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig.html>

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS [España]. (2014). *Leonardo da Vinci*. Recuperado el 21-02-2014, de

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/leonardo-da-vinci.html>

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS [España]. (2014). *Erasmus*. Recuperado el 21-02-2014, de

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus.html>

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS. [España]. (2014). *Comenius*. Recuperado el 21-02-2014, de

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS. [España]. (2007). *Programa de aprendizaje permanente*. Recuperado el 22-02-2014, de:

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap.html>

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS. [España]. (2013). *Memoria de 2012*. Consultado el 22-02-2014, de:

<http://www.oapee.es/dctm/weboapee/servicios/publicaciones/memoria/memoria2012.pdf?documentId=0901e72b81946f6e>

PALACIOS, D. (2014). "Una profesora española tapa con celo las bocas de sus alumnos por reírse en clase". En: *La Vanguardia*. Recuperado de:

<http://www.lavanguardia.com/sucesos/20140305/54402042561/profesora-espanola-tapa-celo-bocas-alumnos-reirse-clase.html>

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA [España]. (2006). *Diario Oficial de la Unión Europea del 24 Noviembre de 2006*. Recuperado el 19-02-2014, de: http://www.sepe.es/contenido/empleo_formacion/pdf/l_32720061124es00450068.pdf

ST. JOHN OGILVIE PRIMARY SCHOOL. (2003). Recuperado el 20-03-2014, de: <http://www.st-johnogilvie.renfrewshire.sch.uk/>

TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA. (2002). En: *Diario Oficial de las Comunidades Europeas del 24 de Diciembre de 2002*. Recuperado el 25-02-2014, de: https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_EC_consol.pdf

ANEXOS

Traducción al español de la entrevista a la profesora de primaria en el Reino Unido

1º Pregunta (P): ¿Cuál es su colegio?

Respuesta (R): Un colegio católico de Primaria llamado "San John Ogilvie".

2º P: ¿De qué manera su formación ha sido útil en las necesidades profesionales que hastenido en los colegios?

R: Hice una carrera de cuatro años en la universidad [Grado] para llegar a ser profesora de Primaria. Existe la posibilidad de hacer un Grado en Lengua, en Artes, en Ciencias y, después, hacer un Postgrado de un año [Máster de Educación] y aprendes todo en un solo año.

En mi opinión es mejor el Grado, hacer todo en cuatro años. Tienes prácticas todos los años de la carrera durante los cuatro años: el primer año, es una introducción, cuatro semanas; el siguiente es de seis semanas; el tercer año tienes prácticas durante nueve semanas; y en tu último año, tienes prácticas en las que impartes toda la clase durante tres meses.

3º P: ¿Qué características debe tener un profesor para usted?

R: Muchas. La más importante para mí es la paciencia. Tienes que ser una persona muy paciente cuando enseñas a niños pequeños; tienes que ser amable, un buen comunicador y tienes que tener confianza, no puedes ser un maestro que carece de confianza.

4º P: ¿Por qué decidió trabajar como docente?

R: Decidí trabajar como profesora porque siempre me han gustado los niños y todo el trabajo que he realizado ha sido con ellos, es muy satisfactorio para mí. Disfruto viendo el progreso, y me gusta comunicarme con los niños y enseñarles.

5º P: ¿Cómo es la comunicación con los alumnos en el aula y con sus familias?

R: Todos los estudiantes tienen un diario que les da el colegio. Es el diario oficial que tiene toda la información sobre el colegio, que se le puede dar a los padres, y así los padres están en

contacto con el colegio; cada día, los niños tienen que escribir los deberes en el diario. Si hay algún problema, el maestro se pone en contacto con los padres usando el diario con las notas; si el problema no se resuelve, el director llamaría a los padres para que vinieran al colegio. También, una vez por semestre [hay una reunión] con cada maestro y con los padres. Así que la comunicación regular es por medio de un contacto escrito en el diario.

6º P: ¿Cómo atrae la atención de los alumnos?

R: Es muy fácil atraer la atención de los alumnos empleando juegos, juegos en el exterior...

Tenemos un tablero en la pared con cada uno de sus nombres y, si tienen un buen comportamiento, consiguen una estrella. No es necesariamente, por ejemplo, la primera persona que termine, porque no quiero animarles a trabajar con rapidez, pero podría ser si ellos ayudan a otro niño, si ofrecen ayuda a la profesora, si recogen algo del suelo... Es algo que reconozca que se han portado bien. Al final de la semana, la persona que tiene la mayor cantidad de estrellas, por ejemplo, consigue una pequeña recompensa, un juguete o algo así.

Por otro lado, un aspecto muy importante es que, en mi país, no se puede tocar a los niños.

7º P: ¿Qué tipo de materiales usa en sus clases?

R: Actualmente es muy común el uso de ordenadores. En mi colegio, cada aula tiene una pizarra digital, donde los niños pueden usar un bolígrafo (especial) y dibujar en ella. Por ejemplo, si están haciendo ejercicios de matemáticas, hay una calculadora. Cada tipo de instrumento físico que tenemos que hacer en la clase, está también en el ordenador.

8º P: ¿Qué objetivos se plantea al empezar el programa de clase?

R: En cada clase, depende de la asignatura. Con frecuencia hay un objetivo básico que se repite, un tema de lengua, un tema de gramática, que los niños no han entendido en la última clase. Pero también es algo, como Educación Física, que los niños tienen que aprender cómo conocer, cómo usar nuevos aparatos. Estos objetivos siempre están planificados con antelación, y en el día o en el momento de la clase, podemos basarnos en esas notas. Está planificado al menos con una semana de antelación.

9º P: ¿Cómo motiva a sus alumnos?

R: Los refuerzos son muy comunes y, en mi opinión, es la única manera de motivar a los alumnos. Puedes ofrecerles premios, ver una película, jugar a algún juego o cualquier cosa, pero, en mi opinión, el mejor ‘interruptor’ para alentar y motivar a los estudiantes es devolverles algo positivo o darles resultados positivos.

Hay un método que tenemos que llamamos "Dos estrellas y un deseo": lo empleamos para todo –todas las actividades, juegos, cualquier cosa-, que son dos estrellas como dos cosas buenas, y un deseo, que es algo que puede ser mejorado, no solo, sino que es algo que el niño puede mejorar. También lo uso entre los alumnos mismos: [un estudiante puede pensar] "Me da miedo hacer una actividad de grupo o una actividad en parejas", entonces le das dos estrellas y un deseo al otro alumno, algo que les motive.

10º P: ¿Ha tenido algún momento difícil durante sus años como docente?

R: En una de mis prácticas de la universidad tuve un niño que tenía muy mal comportamiento. Hubo una vez... En mi escritorio tenía un botón con el que llamé al jefe de estudios, quien se preocupó y, como su comportamiento era tan malo, tuvimos que llamar a la policía. Él gritaba, e insultaba con palabrotas y sólo tenía diez años; lanzaba muebles, mesas... Era muy peligroso.

Eso fue difícil, pero lo más difícil para mí fue el primer año enseñando mi propia clase. Yo tenía niños de seis años, y 32 niños en la clase. Un niño estaba en silla de ruedas y tenía un grupo de 7 niños con necesidades especiales, con un nivel muy bajo. Por otro lado, tenía un grupo de 15 niños que eran muy inteligentes, muy listos. Así que era casi como una enseñanza de tres clases diferentes en la misma habitación y era difícil, sí. Y sin ninguna ayuda, ningún profesor de apoyo... Nada ... [Silencio]

11º P: ¿Cuál ha sido el momento más difícil que ha tenido en su experiencia como docente?

R: Aparte de la experiencia que tuve con el niño malo -porque yo no tenía ninguna experiencia previa con niños con problemas tan graves-. Para mí es probablemente la auto-confianza, auto-instintos. Al principio yo no sabía si estaba haciendo las cosas correctamente y tenía que preguntarle a la gente en todo momento y, para mí, la enseñanza en un principio era preguntarme “¿Estoy haciendo lo correcto? ¿No?, aprender de mis errores.

12º P: ¿Cuáles son las condiciones para trabajar como profesor en un colegio de Reino Unido?

R: Oficialmente, el horario es de 9h00 de la mañana hasta las 15h00, pero depende, algunos colegios están hasta las 15h30; depende de la duración del descanso que se produce en la mitad del día; si es más largo, se quedan más tiempo por la tarde. Estos son los horarios oficiales, y las condiciones para que un profesor trabaje: De lunes a viernes, de 9h00 hasta las 15h00. Sin embargo, muchos profesores no trabajan así, trabajan más, por ejemplo: cuando yo iba al colegio, iba a las 8h00, 8h30; para planificar, preparar recursos y estaría en el colegio hasta las 17h30, 18h00 -yo estaba allí todo el día-; y los fines de semana tenía mis tareas: corregir exámenes, libros, etc.

Las condiciones para un profesor son "muy fáciles", oficialmente, pero en la vida real de la maestra son mucho más difíciles.

También las vacaciones escolares son diferentes. Tenemos dos semanas en Navidad, dos semanas en Pascua y luego de casi seis semanas en verano.

13º P: ¿Cuáles son los métodos que emplea el Gobierno para evaluar a los profesores?

R: El Gobierno tiene una organización como un comité para evaluar la educación. Y cada colegio debe hacer esta evaluación una vez cada tres años, pero hay muchos colegios que lo hacen todos los años. Y esta es la razón por la que un inspector llega al colegio por un período de aproximadamente dos o tres semanas y cada día observa a los maestros en la clase. Cada maestro debe ser evaluado. También, al acabar el año, el director evaluará el resto de los maestros en cada clase, y realizará un informe para las cosas que el profesor pueda mejorar. Es un ambiente muy abierto porque las puertas están siempre abiertas -no cerramos la puerta del aula nunca-.

En algunas escuelas se conoce como "El plan de la escuela abierta", que consiste, básicamente, en que todo el colegio o un área -años 4 a 6, 1 a 3- [trabaja como si fuera] una habitación grande. La manera en la que [trabajas] en la clase es como un rol dinámico -una "partición" que se dice en Inglés- y que significa que el espacio puede ser utilizado por todos juntos o por aulas separadas [ambos], y esto significa que todo el mundo puede ver [cómo los otros trabajan] y todas las cosas.

14º P: ¿Con qué frecuencia trabajó con profesores extranjeros en su colegio? ¿Cómo era la comunicación con ellos?

R: Nunca he trabajado con un profesor extranjero en mi colegio. Sin embargo, he conocido a una persona española [que fue y trabajó] en colegio en Glasgow. Pero yo estaba en un colegio privado y esta persona estaba en otro colegio privado. Ahora está siendo más popular que gente de China, Alemania, Francia, España venga de sus países para compartir su lengua y cultura, pero no es tan común como en España. Sé que en Escocia en el curso de 2010-2011, en todo el país había 16 [tipos] de lenguas presentes, y que la mayoría eran de China. Sin embargo, solamente en Jaén (España), este año hay 27, y también están los casos de Málaga, Cádiz, etc. Así que ahora, en Jaén, hay más [cantidad de tipos diferentes de] lenguas presentes que en todo mi país [Escocia]. Así que hay una gran diferencia de actitudes [políticas] entre España y el Reino Unido para trabajos y lenguas modernas.