

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
INFANTIL

MODALIDAD: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE  
SUS HABILIDADES DOCENTES**

AUTORA:

SHEILA PÉREZ BRITO

TUTORA:

MARÍA TERESA RODRÍGUEZ BLANCO

CURSO ACADÉMICO 2021/2022

CONVOCATORIA: JUNIO

**TÍTULO: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE SUS  
HABILIDADES DOCENTES**

**RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como objetivo reconocer la percepción que el profesorado de Educación Infantil tiene de sus habilidades docentes. Las habilidades docentes constituyen una parte fundamental en la práctica educativa. Es por ello, que para acercarnos a su delimitación conceptual se ha realizado una revisión teórica analizando distintos documentos bibliográficos. Para conocer dicha percepción del profesorado, se elaboró un cuestionario (*ad hoc*) que fue contestado por un total de 66 docentes de la citada etapa educativa. Los principales resultados obtenidos a través de un análisis porcentual de los datos indican que las habilidades docentes son una herramienta importante y relevante en la práctica docente desempeñada por los encuestados, siendo puestas en práctica con mucha frecuencia. Finalmente, las conclusiones extraídas también ponen de manifiesto la necesidad de formación en dichas habilidades.

**PALABRAS CLAVES**

Habilidades docentes, competencias docentes, Educación Infantil, formación docente.

**ABSTRACT**

The objective of this Final Degree Project is to recognize the perception that Early Childhood Education teachers have of their teaching skills. Teaching skills are a fundamental part of educational practice. That is why, to approach its conceptual delimitation, a theoretical review has been made analyzing different bibliographic documents. In order to ascertain this perception of teachers, a questionnaire (*ad hoc*) was prepared, which was answered by a total of 66 teachers of the aforementioned educational stage. The main results obtained through a percentage analysis of the data indicate that teaching skills are an important and relevant tool in the teaching practice carried out by the respondents, being implemented very often. Finally, the conclusions drawn also highlight the need for training in such skills.

**KEY WORDS**

Teaching skills, Early Childhood Education, teacher training.

## ÍNDICE

<b>1. MARCO TEÓRICO</b>	<b>3</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>15</b>
<b>3. METODOLOGÍA</b>	<b>16</b>
3.1 Diseño	16
3.2. Muestra	16
3.3 Instrumento	18
3.4 Procedimiento	19
<b>4. RESULTADOS</b>	<b>19</b>
<b>5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.</b>	<b>26</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b>	<b>31</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>35</b>

## **1. MARCO TEÓRICO**

El profesorado tiene un papel primordial en la enseñanza. Para ser un buen docente es necesario poseer una sucesión de características personales y habilidades docentes que son las que ayudarán al estudiante a lograr los objetivos propuestos. Estas habilidades también son reconocidas como competencias docentes.

Primero de todo, pasaremos a delimitar el término de habilidades docentes. Tal y como se definen en Román et al (2013), las habilidades docentes son una secuencia de conductas o estrategias que el profesorado moviliza para orientar y facilitar ayuda al alumnado, con el fin de que se produzca un proceso de aprendizaje óptimo.

Por otro lado, en su mayoría se conocen como competencias, es por ello que a continuación se hablará de ellas. La mayoría de planes y programas nacionales y europeos, se basan en lo que conocemos como competencias. Es complejo delimitar dicho término, pues hay multitud de definiciones y enfoques. El concepto “competencia” generalmente se define como un conjunto de herramientas propias de cada individuo (conocimientos y habilidades-saber) que se desarrollan con el fin de afrontar una situación concreta (hacer) (López, 2016).

Hay competencias que pueden pertenecer a una determinada profesión, pero también hay otras que poseemos todos los seres humanos.

En sus orígenes, se utilizaba esta definición de competencias en el marco empresarial y en el mundo de la formación profesional, pero poco a poco se han incorporado en la educación, convirtiéndose en un pilar fundamental sobre el que se sostienen los currículos (Garagorri, 2007). Además, desde no hace muchos años, se ha visto la relevancia de la formación en competencias de los futuros profesionales que se encuentran en la etapa universitaria.

Una de las interpretaciones más antiguas es que el individuo es competente cuando es capaz de controlar todo lo referente a una determinada materia o disciplina, sin tener tan en cuenta el saber hacer. Esto ha evolucionado y siguiendo a Perrenoud (2008), una competencia debe ser un agrupamiento de saber-hacer, regulando correctamente determinadas actividades o situaciones que surgen. Entendiendo que tener conocimientos sobre un determinado tema, como puede ser cómo motivar al alumnado, no implica que a la hora de motivar en la vida real, se haga de la forma adecuada y se obtengan los resultados esperados. En la misma línea encontramos a Zabalza (2003, p.70), citado en López (2016), quien dice que las competencias

son “un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad”.

Los docentes o las personas que se dedican a la enseñanza, debemos poseer unas determinadas capacidades, ya que la educación implica el desarrollo de otros seres humanos. López (2016), propone que las competencias reúnen tres saberes: saber hacer; saber conocer; y saber ser. Es necesario conocer y estar formados en nuestro campo, sin olvidar el lado más emocional.

Centrándonos en las competencias docentes, y según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2005), se define como:

*“(...) more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.”*

Es decir, es la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades para superar una demanda exterior que cada día es más cambiante.

Según todo lo anterior, podríamos definir la palabra competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los individuos poseen y que les permite ser capaces de afrontar una determinada situación.

Una vez delimitado el concepto, pasaremos a conocer los tipos. Existen dos tipos de competencias: las básicas y las específicas. Las básicas son las que necesitamos todos los seres humanos para sobrevivir como saber comunicar, planificar, respetar, pensar, etc. En cambio, las específicas son las que tienen más que ver con un determinado entorno. Cano (2005), las divide en tres ámbitos: conocimientos (saberes o técnicas de cada profesión); profesional (habilidades de comunicación); y académicas (investigación).

Para entender las competencias en educación, es importante tener en cuenta lo que se describe en Rodríguez (2001) como elementos (docentes, alumnos, objetivos, contenidos...), procesos (enseñar, diseñar, aprender y evaluar), y variables (relacionadas con las características propias del docente: estilo personal, empatía, cordialidad; y con la instrucción: metodología, currículum, planificación, feedback, etc) pues todo ello permitirá que el proceso de enseñanza-aprendizaje cobre sentido y tenga valor, tanto para quien enseña como para quien aprende.

Algo similar estableció Le Boterf, en Cano (2005), quien entendía que la suma de los siguientes saberes, constituye una competencia:

1. Saber actuar y reaccionar correctamente. En este punto incluye saber qué hay que hacer, elegir, negociar, entre otras.
2. Saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto. Es decir, utilizar los recursos disponibles en el entorno y aplicarlos a una situación determinada.
3. Saber transferir. Hace referencia a saber transmitir las ideas, saberes, etc en las condiciones óptimas: tomando perspectiva, utilizar el modelaje, ser consciente del entorno y saber interpretarlo.
4. Saber aprender y aprender a aprender. Entendiendo que se debe aprender de la experiencia.
5. Saber comprometerse. Utilizando subjetividad y teniendo iniciativa y emprendimiento.

Entonces, ¿cuáles son esas habilidades docentes? Distintos autores han intentado delimitarlas, es el caso de Angulo (1999) o Perrenoud (2004). El primero establece competencias cognitivas, competencias de exploración, competencias de actuación, competencias referidas a los cambios que se dan en los alumnos y las alumnas y competencias afectivas. Por su parte, Perrenoud (2004), establece 10 habilidades prioritarias en el profesorado:

- **Organizar y animar situaciones de aprendizaje**. Conociendo los contenidos a enseñar y ser capaces de relacionarlos con los objetivos de aprendizaje. Trabajar a partir de lo sucedido en el aula (representaciones, errores u obstáculos del alumnado). Y por último, implicar a los niños y a las niñas en actividades de investigación o proyectos.
- **Gestionar la progresión de los aprendizajes**. Enfrentar situaciones problema que estén ajustadas a los niveles y posibilidades de los alumnos y las alumnas. Observándolos y evaluándolos, estableciendo controles periódicos de competencias.
- **Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación**. Debemos ser capaces de hacer frente a la gran heterogeneidad de las aulas, poniendo en práctica la integración y desarrollando en el alumnado la cooperación.
- **Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo**. Fomentando la motivación por aprender, hacerlos más críticos o negociar con ellos y ellas reglas y acuerdos.

- **Trabajar en equipo.** Compartir y analizar con otros profesionales (equipo docente o pedagógico) distintas situaciones de la práctica profesional, formarse, etc.
- **Participar en la gestión de la escuela.** Ser activo en la vida escolar (coordinando y organizando actividades que fomenten la participación del alumnado o del entorno, etc).
- **Informar e implicar a los padres.** Convocar reuniones o informar a las familias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus niños y niñas.
- **Utilizar las nuevas tecnologías.**
- **Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.** Prevenir la violencia, luchar contra los prejuicios sociales (discriminación sexual o étnica, entre otras), desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad, etc.
- **Organizar la propia formación continua.** Implicarse activamente en la enseñanza, siendo capaz de adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad.

### **La motivación, estrategias y habilidades motivacionales.**

Retomando lo dicho anteriormente y siguiendo a Jiménez y Hernández (2001): “el escolar, se sustenta en cuatro pilares: el saber (conocimientos), el poder (capacidades), el ser (personalidad) y el querer (motivación)”. Esto también lo podemos aplicar a los y las docentes, porque el profesorado debe reunir saberes, capacidades, aspectos personales y sobre todo, estar motivado. Además, hay que destacar que los/as tutores son como un espejo, donde los alumnos y las alumnas ven reflejado todo aquello que se muestra.

Un buen docente de Educación Infantil, teniendo en consideración el último pilar, debe tener motivación y capacidad para motivar al alumnado correctamente, pues es el primer contacto que estos niños y estas niñas tienen con la vida escolar y es el que marcará su concepción futura sobre la escuela.

Hablamos de motivación y de su relevancia pero ¿se conoce realmente qué es o cómo funciona? La motivación es aquello que hace que un individuo se mueva (tanto a nivel conductual como cognitivo) para lograr un objetivo. Muchos enfoques o teorías han dado respuesta a ello desde diferentes perspectivas. Es el caso de: las **teorías hedonista y conductista**, según las cuales, los seres humanos se mueven buscando cosas que les proporcionan placer o para evitar el displacer; la **teoría del equilibrio u homeostática**. Según Hull, tiene que ver con los desequilibrios que se generan en el individuo y que provocan una búsqueda de satisfacer la necesidad creada, distinguiendo entre necesidades biológicas y de

tipo psicológico o social; la **teoría de las necesidades**, según la cual la motivación es dar respuesta a las necesidades que corresponden a los intereses de los seres humanos. En gran parte de ocasiones, las personas nos movemos para lograr objetivos y superar obstáculos con éxito, las **teorías psicoanalíticas clásicas**, sustentan que la conducta está motivada para satisfacer necesidades biológicas, con pulsiones conscientes e inconscientes, o las **teorías humanistas**, las cuales apoyan que la motivación viene de la necesidad de autorrealización personal. Abraham Maslow, en su teoría de la pirámide de necesidades, propuso una jerarquía entre las necesidades humanas, donde del bloque más bajo, se iría escalando a los superiores, hasta llegar a la autorrealización personal; y las **teorías cognitivistas**, que afirman que la motivación se origina en los pensamientos. Los seres humanos se conciben como “*buscadores activos de información para solucionar problemas de índole personal*” (Hernández y Jiménez 2001).

Los procesos de aprendizaje están condicionados por una serie de variables que pueden ser propias del individuo o del contexto que le rodea. Estas se clasifican en: variables **biológicas** (sexo, edad...); **cognitivas** (atención, percepción, memoria); y **ambientales** (clima del aula, interacción alumno-docente, etc).

Centrándonos en las biológicas, la motivación suscita una activación en nuestro cerebro, provocando la liberación de algunas hormonas. Según la neurociencia, activa una zona de nuestro cerebro (*striatum ventral*) que se vincula con el recuerdo de esos momentos. Además, cuando hay motivación, reaccionamos de forma diferente a cuando no estamos motivados o en un estado neutro. (Perret, 2016)

Como se recoge en Elvira (2011), actualmente la neurociencia estudia cómo los desequilibrios que se producen en el medio interno (individuo), más los estímulos que se producen en el exterior, se concentran para dar paso a una acción. Se ha comprobado que son varias las estructuras del cerebro que intervienen en el comportamiento, y cómo la motivación es el resultado de la relación entre lo cognitivo y lo conductual.

Según la teoría del equilibrio señalada anteriormente, se tiende a compensar las relaciones que se dan entre las personas, las situaciones y los sucesos. Estos desequilibrios, permiten que las necesidades puedan ser cubiertas, como resultado de la coordinación de los circuitos cerebrales y las acciones que tienen un objetivo.

Alcaraz y otros, en Elvira (2011), han explicado alguno de los circuitos que tienen gran implicación en la motivación. A continuación se nombrarán algunos: el **circuito de Papez**,

encargado de producir placer, positivamente reforzante; el **circuito septo-hipocámpico**, que al igual que la anterior produce un refuerzo positivo y al mismo tiempo inhibe algunas conductas; y finalmente, el **circuito amigdalino**, que guarda relación con emociones como el miedo, la rabia y la agresión, pudiendo decirse que son características propias de una reacción defensiva.

Las neuronas de las áreas cerebrales que están implicadas en estos procesos, utilizan la dopamina, un neurotransmisor que suele relacionarse con el placer, además de las endorfinas, que atenúan los efectos negativos de los estímulos externos que producen dolor o estrés (Palmero et al, en Elvira, 2011).

Una vez hemos señalado cómo funciona la motivación, expondremos los diferentes tipos. Encontramos dos: la intrínseca y la extrínseca. La primera de ellas, proviene del propio individuo. Se activa cuando el ser humano percibe un estímulo como algo que le apetece. En otras palabras, es la propia actividad la que satisface y ofrece recompensa. En cambio, la motivación extrínseca, es la que viene desde el exterior del individuo, ya sea por otras personas o por el entorno. Es decir, la recompensa es algo externo a la actividad, por ejemplo, cuando se realiza una determinada tarea y se obtiene a cambio un premio.

Para promover la motivación, los docentes deben:

- Partir de las propias necesidades del alumnado. Para que el aprendizaje sea lo más significativo posible, lo que se quiere enseñar ha de ser enlazado con lo que interesa o preocupa a los niños y a las niñas.
- Crear nuevas necesidades. No solo debemos centrarnos en lo anterior, sino que también podemos partir de otras nuevas que también les pueden interesar.
- Utilizar el refuerzo. Dar valor a los esfuerzos y resultados del alumnado también ayuda a que la motivación surja.
- Generar expectativas de éxito y evitar la frustración. Un docente tiene que hacer ver a sus alumnos y alumnas que son capaces de superar cualquier objetivo que se les propone.

Además de lo anterior, los profesores y las profesoras pueden utilizar una serie de técnicas que pueden ayudar a mejorar sus habilidades motivacionales. Hay que señalar que para que la motivación se logre, atraviesa tres fases: suscitación, iniciación y sostenimiento (Jiménez y Hernández, 2001).

La primera se da cuando queremos que el alumnado ponga el foco en la actividad o necesidad que se plantea. Algunas de las técnicas pueden ser: cambiar de tema o actividad, utilizar diferentes materiales, variar el ritmo, volumen o tono de la voz, etc.

Iniciar la motivación puede ser más complejo, ya que debemos de conectar con sus intereses o necesidades. Para ello, es posible o bien crear **desequilibrios cognoscitivos**, es decir, plantear preguntas, creando contradicciones y conflictos, o **crear expectativas**, explicando la finalidad de lo que van a aprender, vinculándolo con el contexto, haciendo sentir al alumnado protagonista de su aprendizaje, etc.

Y por último, una vez consigamos que el alumnado esté motivado, hay que procurar que se mantenga en el tiempo. Para ello, el alumno o la alumna, ha de estar implicado en su proceso de aprendizaje, tomando un papel activo. Además, nosotras y nosotros como docentes, una vez se hayan solucionado los problemas creados en un principio, podemos crear otro, o sin embargo, podemos resolver una parte y dejar que sean ellos y ellas quienes piensen sobre la otra parte, de esta forma adquirirán mayor autonomía y por ende, estarán más motivados a superar los retos propuestos. Por último, también es importante reforzar las conductas y distribuir las tareas de manera adecuada y sencilla, graduándolas a las necesidades individuales de cada niño o cada niña.

### **Las habilidades comunicativas.**

La comunicabilidad o saber comunicar algo es un aspecto importante en nuestra sociedad, debido a que la mayoría de situaciones de la vida diaria, requieren de la palabra. Se puede entender la competencia en comunicación como el conjunto de habilidades que hacen posible que el sujeto participe adecuadamente en situaciones comunicativas (Bermúdez y González, 2011).

Se podría considerar una competencia básica que todos los profesionales de la educación deben poseer, porque su principal función es transmitir ideas o conocimientos, pero no sólo es eso, sino que además, es una forma de establecer relaciones con nuestros iguales, y si todo lo anterior no están acompañado de una buena comunicabilidad, lo más probable es que no se entiendan correctamente o se cree en el alumnado un clima de desmotivación. Para que se de una comunicación efectiva, es importante que tanto el emisor como el receptor tengan un papel activo, escuchando y comunicando.

Existen dos tipos de comunicación, ambas deben estar igual de presentes en un docente o en una docente. La comunicación verbal, según Hernández (2014), consiste en el empleo de la palabra para comunicarnos, ya sea de forma escrita o hablada y la comunicación no verbal, que son todas las señales corporales, o señas visuales, que no pertenecen a la escritura o al habla, es decir, no es necesaria la palabra para que exista comunicación.

Tal y como se recoge en Bou (2010), distinguimos tres tipos de comunicación no verbal. La **kinésica**, aquellos movimientos corporales, como los gestos, las expresiones faciales, el contacto visual o la postura. La **paralingüística**, es decir, las conductas relacionadas con los aspectos de la voz, como el tono, el volumen, los silencios, entre otros. Y la **proxémica**, la cual hace referencia al espacio personal y social, como por ejemplo, la distancia interpersonal, la manera de sentarse o la forma de distribuir una clase.

La comunicación no implica solo saber transmitir un mensaje, sino también, saber escuchar.

Según Mañú y Gayarrola (2016), deberíamos escuchar el doble de lo que hablamos. Por ello, también es importante que un buen docente posea una escucha activa, siendo consciente de lo que los demás transmiten. Por tanto, tenemos que ser capaces de transmitir la información adaptando el lenguaje a las necesidades de cada alumnado, intentando crear en ellos y en ellas también una conciencia sobre la lengua (significado de algunas palabras, sinónimos, etc). Asimismo, el lenguaje no verbal juega un papel importantísimo en nuestra profesión, pues nos puede ayudar enormemente a que los alumnos y las alumnas se sientan en un clima óptimo para desarrollar su proceso de aprendizaje.

Algunos ejemplos de técnicas comunicativas son los siguientes: bajar el tono de voz cuando queremos que nos presten atención, sonreír ante las aportaciones que realicen, mirarlos cuando hablan, etc.

### **Habilidades interpersonales e intrapersonales.**

Los docentes y las docentes son un elemento fundamental en el escenario educativo. El profesorado es el agente de influencia en el aula, quien establece las normas y los límites, el que marca el ritmo de aprendizaje, etc. En este bloque analizaremos las habilidades interpersonales e intrapersonales que son necesarias en los maestros y maestras. En otras palabras, las habilidades referidas a las relaciones con los demás, empatía o escucha activa, y las habilidades individuales como organización, gestión del aula, planificación, etc.

Según Rodríguez, (2001), existen unas variables que determinan a un profesor y que se pueden agrupar en se dividen en **variables de predicción y variables del proceso**. Las primeras aluden a las características personales del profesorado. En ellas se incluyen las expectativas que tiene sobre la clase, las teorías y creencias sobre educación, su empatía, el entusiasmo por desempeñar la función docente, o la cordialidad. Algunos ejemplos de casos en estas variables son los siguientes: procura relajar el clima del aula; intenta crear un clima de aprendizaje seguro y afectivo; introduce humor, anécdotas o cuenta aspectos más personales con el objetivo de establecer momentos de distensión; procura establecer los límites pero dentro de un clima cálido y agradable para el alumnado; tiene en cuenta al grupo en su totalidad; acepta otras opiniones, sugerencias, preguntas, etc. Las segundas, las **variables del proceso**, guardan relación con aquellos aspectos que utiliza el docente para desplegar la enseñanza. Las podemos encontrar en hechos como: los conocimientos que poseen sobre metodología, currículum y contenidos, entre otras cosas; la planificación de los recursos y propuestas de actividades; cómo gestiona la atención en el aula y su capacidad para proporcionar feedback; las competencias en organización, en otras palabras, si prepara de manera anticipada materiales, si hay una explicación previa sobre los objetivos de las actividades al alumnado, si es capaz de dar una breve introducción a una nueva presentación de contenidos, o si se asegura de que el alumnado sigue el desarrollo de las actividades (repasando el tema trabajado, etc); dentro de esta variable también se ubican las habilidades en claridad expositiva (si se da una presentación clara y estructurada de la información, utilizando distintos ritmos y tonos de voz, remarcando conceptos clave, utilizar un lenguaje familiar y adaptado al nivel de los alumnos y de las alumnas, etc) y las técnicas motivacionales (si utiliza técnicas para motivar al alumnado tales como partir de los intereses y necesidades, generar expectativas positivas, otorgarles protagonismo a través de metodologías participativas, entre otras).

Por otro lado, debemos tener en cuenta las relaciones que establece el docente o la docente con las demás personas, para ello han de haber adquirido las habilidades sociales necesarias.

Las habilidades sociales podrían definirse como las conductas de los individuos para lograr un determinado objetivo siendo capaces de resolver y evitar problemas, manteniendo el autoestima y manteniendo relaciones interpersonales satisfactorias (Pulido, 2009).

Para entenderlas, debemos tener en cuenta diversos factores. Normalmente las obtenemos a través del aprendizaje; reúnen todos los comportamientos verbales y no verbales y son conductas apropiadas según un código social. Incluso, nos ayudan a conocernos, tanto a

nosotros mismos como a quienes nos rodean; también a identificar qué conductas son aceptadas socialmente y cuáles no, desarrollando en los individuos ciertas técnicas para que esta aceptación sea posible. Algunas pueden ser la reciprocidad, la empatía, la cooperación, y estrategias de negociación. También contribuyen a que podamos ser capaces de autocontrolarnos o autorregularnos en determinadas situaciones (Pulido, 2009).

Respecto a las emociones, actualmente han cobrado especial relevancia en el mundo de la formación universitaria en los grados de educación, pues se piensa que los sentimientos y cómo se gestionan afectan tanto al profesorado como al alumnado. (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004 en Pegalajar y López (2015)).

En definitiva, las competencias sociales tienen tres componentes: el **conductual**, que recoge los elementos **verbales** (peticiones, preguntas, refuerzos, claridad, conversación o retroalimentación), **no verbales** (contacto visual, sonrisas, gestos, proximidad, etc), **paralingüísticos** (tono o volumen de voz, silencios, fluidez, entre otros) y los **mixtos** (afecto, conducta positiva o escucha activa). Los **cognitivos**, que son aquellos que implican los conocimientos sobre la conducta, las costumbres sociales, la empatía, la capacidad de resolución de problemas, los gustos personales, las relaciones entre lo que se espera y lo que se ha obtenido, autoestima, autocontrol o autoinstrucciones... Y por último, los **ambientales**, que pueden ser **físicos** (luz, organización espacial), **sociodemográficos** (lengua, sexo), **organizativos** (normas o distribución del entorno), **interpersonales** (estereotipos, roles), o **conductuales** (tener conductas adaptadas a un determinado contexto) (Pulido, 2009)

Por otro lado, siguiendo al ya citado Pulido (2009), los docentes y las docentes deben tener tres habilidades sociales básicas. La **empatía**, un buen profesor o una buena profesora tiene que saber ponerse en el lugar del alumnado, conociendo siempre su punto de vista. La **asertividad**, o ser capaces de decir o expresar lo que se está sintiendo o pensando, sin que sea violento para los demás. Y la **escucha activa**, lo que significa escuchar y entender el mensaje del alumnado, prestando atención a todos los detalles y respetándolo.

Una vez hemos analizado las diferentes habilidades docentes, y siguiendo a Marquès (2000), podemos concluir que un buen profesional ha de reunir los siguientes requisitos:

1. Organización de las clases con antelación. Un profesor o una profesora tiene que saber gestionar y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conociendo las necesidades individuales del alumnado, diseñando actividades motivadoras y significativas, adaptadas a las circunstancias, etc.

2. Buscar y preparar los materiales necesarios.
3. Ser capaces de motivar al alumnado.
4. Ser ejemplo de actuación y valores.
5. Formarse continuamente, ya que la educación es un entorno cambiante, al cuál los docentes y las docentes debemos adaptarnos.
6. Colaborar con las familias o con el resto de profesionales del mundo educativo.

### **Formación y habilidades docentes.**

La formación de los docentes, se realiza desde el momento en el que se inicia, hasta que se consigue acceder a la profesión y continúa hasta el final del desempeño de la misma. Son los propios docentes, organizaciones e instituciones de formación los responsables de continuar con sus aprendizajes (Medina et al., 2014).

Actualmente, se han ido incluyendo en los planes de formación docente las habilidades que han de desarrollarse en el ámbito educativo. Ejemplo de ello son las Universidades, en cuyos planes de estudios las competencias están especificadas en cada una de las asignaturas que los constituyen. Esto es así debido a que en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), estructura la enseñanza según las competencias, donde se reflejan los resultados de los aprendizajes del alumnado que cursa la titulación (Riesco, 2008).

Entre 1999 y 2010, ministros europeos elaboraron la Declaración de Bolonia, que reformaría los planes de estudio, donde se incluye la educación basada en competencias. Se otorga gran importancia a la interdisciplinariedad y se impulsan metodologías activas a través del trabajo cooperativo y las nuevas tecnologías con el fin de que se logre un aprendizaje lo más significativo y aplicable a otras áreas de la vida.

La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación, 2005), organismo con carácter autónomo con función de fundación estatal. Creado por el Consejo de Ministros del Gobierno de España el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU), en sus artículos 31 y 32, plantea valorar la calidad de las titulaciones universitarias mediante evaluaciones de seguimiento y elaboró lo que se conoce como “Libros Blancos de las titulaciones”. Son documentos que orientan a las Universidades para que puedan establecer sus planes de estudio siguiendo unos objetivos, competencias y contenidos, (Benito y Cruz, 2005 en Barrientos, 2015).

En 2003, se estableció una adecuación de los estudios de los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria para ajustarlos a las titulaciones de maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior. (Maldonado, 2004:46, en Barrientos, 2015).

Como resultado, la ANECA, diseñó el Libro Blanco de los planes de estudio de Maestro, en conforme a las titulaciones de maestros propuestas por el EEES. En dicho libro se recogen la estructura, objetivos, contenidos, competencias y metodologías necesarias para elaborar los planes de estudio de los grados de maestro y maestra en Educación Infantil y Primaria (Barrientos, 2015).

En el ámbito universitario, se ha pasado de una enseñanza teórica, donde el objetivo principal era que los futuros y futuras docentes adquirieran un amplio bagaje de conocimientos hacia un enfoque mucho más práctico y conectado con la realidad. La formación inicial docente actual se estructura de la siguiente manera, tal y como se recoge en Medina et al., (2014): grado universitario, 240 ECTS para maestros de educación infantil y primaria y estudios de posgrado, 60 ECTS mínimo. A ello se añade los diferentes cursos o planes de formación propuestos por las instituciones.

En un artículo publicado por la Asociación Universitaria de Formación al Profesorado (2011), la sociedad atraviesa por una globalización, una revolución de las nuevas tecnologías y un incremento de multiculturalidad, entre otras cosas. Las universidades no deben desarrollar sus funciones al margen de ellas, sino que deben formar a los estudiantes, proporcionándoles conocimientos, aptitudes y actitudes que les permitan entender y adaptarse a dichos cambios.

La profesión docente es un proceso permanente de aprendizaje, ya que nos desenvolvemos en un entorno cambiante y al que debemos adaptarnos. Esta adaptación surge por la necesidad constante de que el docente cuente con recursos o herramientas que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje.

Una educación de calidad depende principalmente de que el profesorado esté formado. Se valora que los docentes sean creativos, con variedad de conocimientos, sean capaces de utilizar adecuadamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje, instrumentos de evaluación... Asimismo, es muy importante que tengan en cuenta el trabajo en el aula, tanto de forma individual, como colectiva o colaborativa. Por último pero no menos importante, deben ser proactivos a la hora de superar las limitaciones y llevar a cabo una autorreflexión sobre su propia práctica (Gonzaga, 2005).

Distintas tendencias abordan cómo formar a los profesionales de la educación, tal y como se ve en Panza y otros (1997), en Gonzaga (2005), podemos encontrar una **tendencia pedagógica tradicional**, basada en transmitir contenidos a través de una metodología expositiva, con actividades que valoran la memorización y repetición de los contenidos; **tecnocrática**, la cual se centra en la utilización de medios audiovisuales y relacionados con las tecnologías. El docente elabora los materiales a los que el alumnado tendrá acceso; **constructivista**, donde existe participación activa por parte de los aprendices, pues deben construir su propio aprendizaje. El formador se convierte en un guía y facilitador del proceso; y por último, la **crítica**, que analiza los problemas del contexto y de la sociedad.

Hoy por hoy, se apuesta por esta preparación y para ello hay gran variedad de vías para la formación docente. Así nos encontramos con la formación universitaria, en la que en sus planes de estudio se recogen asignaturas relacionadas específicamente con las habilidades docentes. También, hay acceso a posgrados o másteres que se vinculan a las competencias docentes (TIC, innovación educativa, competencias docentes avanzadas, etc). De igual forma, existen distintos cursos relacionados con el tema que nos concierne y que son ofertados tanto por entidades públicas, Centro de Profesorado (CEP) o el Gobierno de Canarias o privadas, como la Universidad Europea de Canarias. Algunos ejemplos de ellos son: acreditación en competencia digital docente; competencias sociales y emocionales en la práctica docente, impartido por AFOE, una organización que ofrece cursos de formación al profesorado; cursos de educación emocional, etc.

Considerando todo lo anterior, se ha encontrado que existen multitud de recursos y oportunidades para la formación docente. Tras analizar y documentar algunos cursos, es relevante el hecho de que la gran mayoría están relacionados con la comunicación digital y las nuevas tecnologías. Esto se debe a que dichas herramientas están jugando un papel esencial en nuestra sociedad. Cada vez se demanda más una incorporación de ellas en las aulas, por ello, es imprescindible que el docente se forme y adquiera las competencias necesarias para introducirlas en su práctica profesional.

## **2. OBJETIVOS**

Para realizar esta investigación, se han planteado una serie de objetivos que nos servirán de ayuda para profundizar y conocer qué habilidades docentes son utilizadas por el profesorado de Educación Infantil en su práctica docente. Estos son :

- Conocer el grado en el que las habilidades docentes son reconocidas por los docentes de Educación infantil.
- Indagar sobre cuáles de ellas son más utilizadas por el profesorado de este nivel educativo
- Conocer la opinión que le merece al profesorado de esta etapa educativa la importancia de la formación docente en este tipo de habilidades.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Diseño**

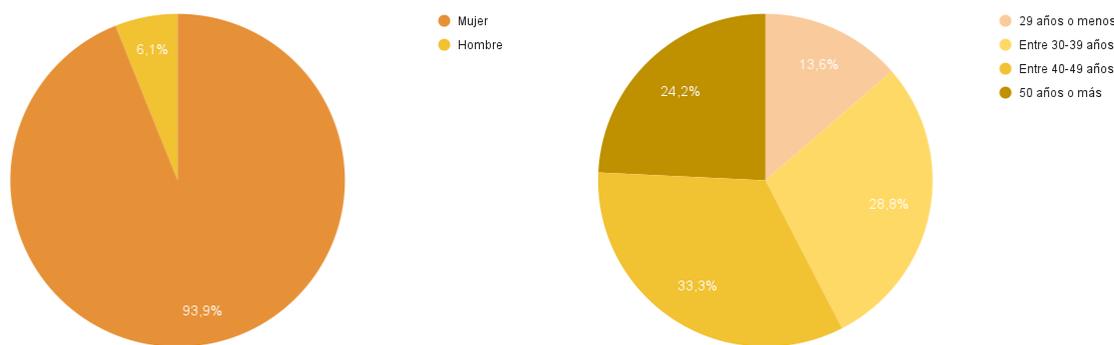
El presente trabajo se ha realizado con el objetivo de conocer qué percepción sobre las habilidades docentes tiene el profesorado de Educación Infantil. Para recoger datos sobre ello, se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo a través de un análisis porcentual de los resultados obtenidos mediante un cuestionario (*ad hoc*) (*Ver anexo nº1*), elaborado para tal fin. Dicho análisis nos permitirá alcanzar los objetivos planteados.

#### **3.2. Muestra**

La muestra con la que hemos contado para el estudio, está compuesta por un total de 66 docentes del Segundo Ciclo de Educación Infantil, es decir, profesorado que imparte docencia a niños y niñas de 3 a 5 años de edad.

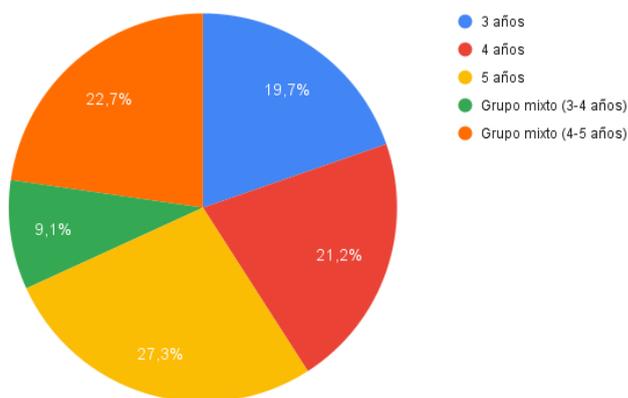
Respecto al sexo, tal y como aparece representado en la Figura 1, se puede apreciar que un amplio porcentaje de la muestra está compuesta por mujeres, que representan un 93,9% (62 profesoras) de la misma, siendo el total de hombres de únicamente 4, que significa un 6,1% de la muestra.

En cuanto a la edad de los entrevistados, hay que tener en cuenta los cuatro rangos de edad propuestos en el cuestionario y observables en la Figura 2. Un 13,6% de las personas, tienen 29 años o menos, en cambio, el rango de 40-49 años, representa un 33,3% de la muestra. Por último, encontramos que el rango de 30-39 años, ambos incluidos, representa un 28,8% del total de encuestados, mientras que el rango de 50 años o más, equivale a un 24,2% de docentes.



**Figura 1 y 2. Sexo y edad.**

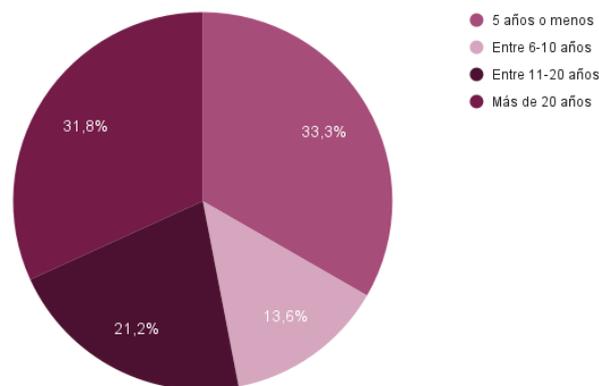
Como se muestra en la Figura 3, expuesta a continuación, el nivel educativo con mayor representación es el tercer curso (5 años), pues 18 de las maestras/os ejercen su profesión en él, lo que representa un 27,3% del total de profesorado. Además, encontramos que el 22,7% de ellas/os (15 en total), imparten clase en grupo mixto, que combina alumnado de 4 y 5 años. Por otro lado, un 21,2% de encuestados enseña en 4 años (14 maestras/os), mientras que un 19,7% (13 profesoras/as), lo hace en 3 años. Por último, sólo 6 de las personas encuestadas, ejercen en un grupo mixto de 3-4 años, lo que supone un 9,1%, de docentes.



**Figura 3. Nivel educativo en el que ejercen.**

En lo relativo a los años de experiencia docente y analizando la figura 4, la mayoría de encuestados (33,3%) ha comenzado a ejercer en la profesión desde hace 5 años o menos. Este hecho contrasta con el siguiente porcentaje (31,8%), donde los/as profesionales han desempeñado su función desde hace más de 20 años. En tercer y último lugar, encontramos

que un 21,2% de los encuestados contesta que tiene una experiencia de entre 11 y 20 años, y un 13,6% entre 6-10 años.



**Figura 4.** *Años de experiencia docente.*

Referente a la zona en la que imparten docencia<sup>1</sup> y teniendo en cuenta que el cuestionario ha sido respondido por personal docente de la Isla de Tenerife y de la Isla de La Palma, el mayor porcentaje, un 48,5%, pertenece a la zona metropolitana. Mientras que un 28,8% representa a la zona sur y un 22,7% a la zona norte.

### 3.3 Instrumento

Tal y como se comentó anteriormente, para recoger la información necesaria para este trabajo, se ha elaborado un cuestionario (*ad hoc*) (*Ver anexo nº 1*), compuesto por 7 secciones. La primera de ellas se recogen datos referenciales o de identificación como edad, sexo, años de experiencia docente o etapa educactiva en la que imparte docencia. En las secciones de la dos a la siete, se encuentran 13 preguntas sobre las distintas habilidades docentes evaluadas (**habilidades motivacionales, habilidades comunicativas, cordialidad, organización y gestión del aula**) que han de ser respondidas en escala tipo Likert, donde se cuantifica el grado de acuerdo o desacuerdo con la pregunta planteada del 1-5, siendo *1: Nada 2: Poco 3: Algo 4: Bastante 5: Mucho*. Por último, en la sección número siete, se plantean cuatro preguntas dirigidas a conocer qué habilidades consideran esenciales en un docente o en una docente y si ven necesaria una formación académica en ellas.

---

<sup>1</sup> Figura 5. Zona en la que imparten docencia.

### 3.4 Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, el primer paso fue elaborar el cuestionario ya señalado bajo la herramienta tecnológica Google Forms. Posteriormente, con el fin de llegar a un mayor número de encuestados y encuestadas, se divulgó a través de correo electrónico a diferentes centros educativos. Asimismo, se envió vía redes sociales, y servicios de mensajería instantánea a distintos docentes, durante los meses de marzo y abril.

## 4. RESULTADOS

Siguiendo lo expuesto anteriormente, pasaremos a realizar un análisis sobre los resultados obtenidos en el cuestionario. Dichos resultados se presentan por bloques en función de las habilidades analizadas (habilidades motivacionales, habilidades comunicativas, cordialidad, organización y gestión del aula).

Adentrándonos en las **habilidades motivacionales**, se ha podido observar que un 43,9% de las personas encuestadas, dan mucho valor a que el alumnado cuente sus experiencias y vivencias con el fin de conectarlo con el aprendizaje<sup>2</sup>. En la misma línea, un 60,6% de los encuestados, da gran valor a realizar preguntas con el objetivo de partir de los conocimientos previos que tienen<sup>3</sup>.

Por otro lado, cuando se trata de dejar que sea el alumnado el que diga lo que debe hacer<sup>4</sup>, un 51,1% responde que es algo importante, mientras que dejar que expresen lo que quieren saber<sup>5</sup> se considera bastante importante 45,5%.

En cuanto a las técnicas de motivación que se emplean, destaca la de generar desequilibrios cognitivos, pues los porcentajes, como se muestran en la figura 10, se reparten en los cinco valores: el 42,4% del total, señalan que son muy importantes, un 34,8%, dice que bastante, un 18,2% lo concibe como algo relevante, mientras que sólo un 3% y un 1,5% respectivamente, lo ven nada o poco destacable.

---

<sup>2</sup> Figura 6. Ver anexo nº 2

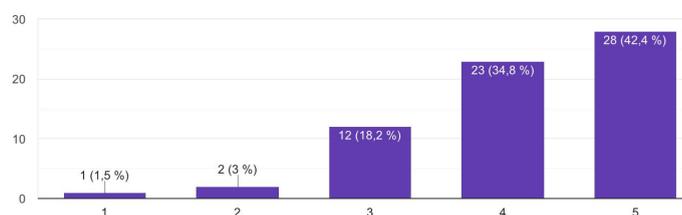
<sup>3</sup> Figura 7. Ver anexo nº 2

<sup>4</sup> Figura 8. Ver anexo nº 2

<sup>5</sup> Figura 9. Ver anexo nº 2

Suelo hacerles preguntas que les generen dudas y les hagan pensar como: ¿viven las gallinas en el mar? ¿por qué no nos ponemos botas de agua cuando vamos a la playa...?

66 respuestas

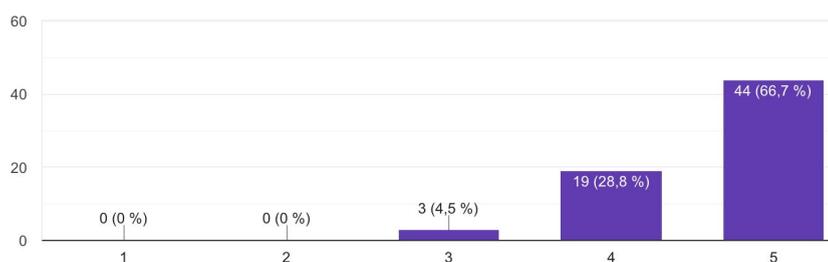


**Figura 10.** Suele realizar preguntas que les generen dudas y les hagan pensar.

Por otro lado, en la siguiente gráfica, se puede apreciar que el juego es concebido como un recurso motivador imprescindible en las aulas, ya que más de la mitad de encuestados, un 66,7%, lo considera un aspecto relevante en su práctica docente.

Utilizo el juego como un recurso motivador para el aprendizaje

66 respuestas



**Figura 11.** Utiliza el juego como recurso motivador.

Por último, los encuestados emplean otras técnicas motivacionales, un 59,1% utilizan bastante la gesticulación o dramatización<sup>6</sup>. Un 54,5% responde que plantean actividades donde el alumnado piense y relacione contenidos<sup>7</sup>, de igual forma, un 50% contesta que intenta adaptar esas actividades a las necesidades individuales de cada niño/a<sup>8</sup>.

En cuanto a las **habilidades comunicativas**, se puede apreciar que casi toda la totalidad de los encuestados trata de adaptar su vocabulario, ritmo y tono de voz, y estilo comunicativo para facilitar el aprendizaje. Así un 56,1% considera que suele ser bastante claro en las explicaciones<sup>9</sup> y un 62,1% de las personas contestan que con bastante frecuencia utilizan un

<sup>6</sup> Figura 12. Ver anexo nº 2

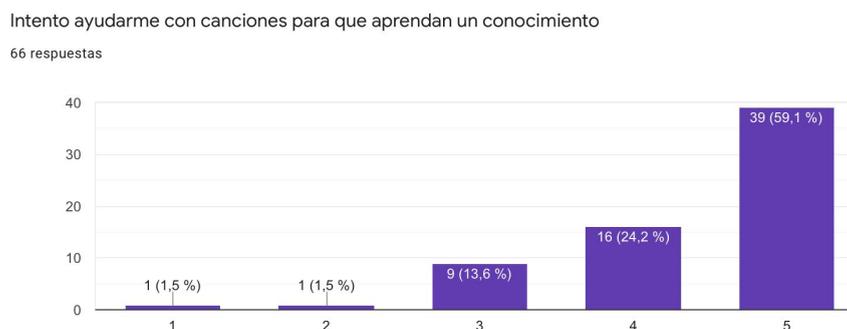
<sup>7</sup> Figura 13. Ver anexo nº 2

<sup>8</sup> Figura 14. Ver anexo nº 2

<sup>9</sup> Figura 15. Ver anexo nº 2

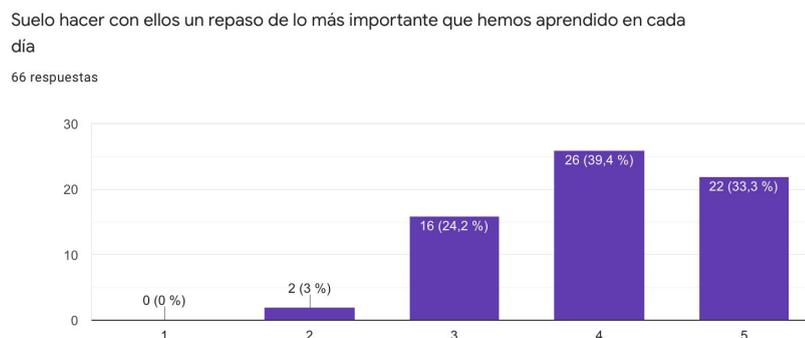
lenguaje familiar<sup>10</sup>. Además, más de la mitad, un 51,5%, modifican su tono de voz con bastante frecuencia para remarcar ideas o conceptos<sup>11</sup>.

Por otro lado, tal y como podemos apreciar en la figura 18, un 59,1% del total, contesta que se apoyan bastante en canciones para transmitir un conocimiento, mientras que un 13,6% les dan menor importancia.



**Figura 18.** Intenta ayudarse de canciones para que aprendan un conocimiento.

Por último, basándonos en la figura 19, un 24,2% responde que en cierta medida, realizan un repaso sobre lo aprendido cada día, mientras que un 33,3%, lo llevan a cabo con bastante frecuencia.



**Figura 19.** Suele hacer un repaso de lo más importante que han aprendido en cada día.

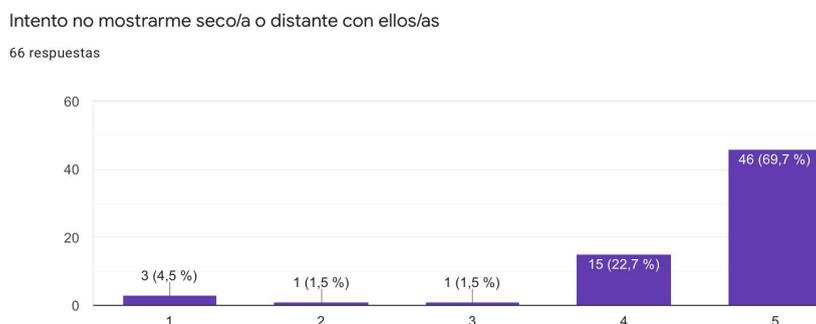
Por lo que se refiere a las habilidades relacionadas con la **cordialidad**, en la gran parte de preguntas recogidas en este bloque, apreciamos que más de la mitad de los encuestados las tienen bastante presentes en su práctica educativa. Así, el 77,3% del profesorado, responde que suele sonreír a los niños y las niñas ante sus aportaciones<sup>12</sup>. Por otro lado, en la pregunta

<sup>10</sup>Figura 16. Ver anexo nº 2

<sup>11</sup>Figura 17. Ver anexo nº 2

<sup>12</sup> Figura 20. Ver anexo nº 2

referente a si se muestran distantes y como podemos ver en la figura 21, un 69,7% contesta que intenta no hacerlo, mientras que un 4,5% responde que lo hace, en cambio, un 80,3% expresa que suele acercarse al alumnado con afectividad<sup>13</sup>.



**Figura 21.** Intenta no mostrarse seco/a o distatante.

Por otra parte, hay que destacar que la mayoría de encuestados responde que permiten que su alumnado pueda moverse con libertad en el aula. Fijándonos en la figura 23, un 39,4% y un 37,9% de las personas, lo utilizan con mucha y bastante frecuencia, mientras que sólo un 4,5% responde que lo consienten poco.



**Figura 23.** En el aula, los niños/as pueden moverse con libertad.

Dirigiendo la atención a las **habilidades organizativas**, vemos que más de la mitad de encuestados suele tener tanto el material<sup>14</sup> como las actividades<sup>15</sup> a realizar preparadas con antelación.

En relación a sí suelen intentar conocer con antelación la disponibilidad de las familias para permitirles participar en el aprendizaje<sup>16</sup>, vemos un reparto porcentual igualado en los tres

<sup>13</sup> Figura 22. Ver anexo nº 2

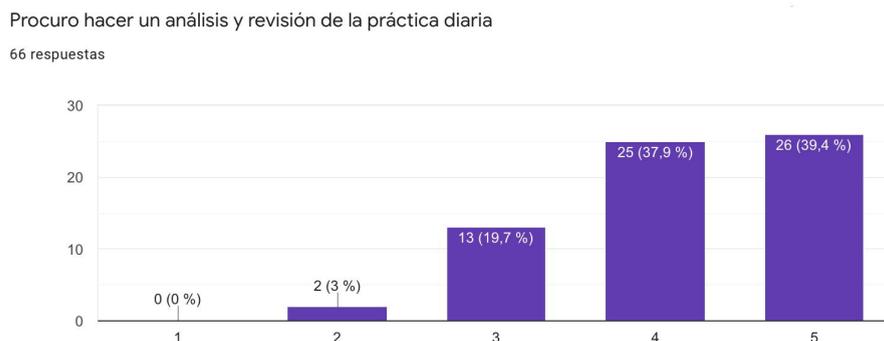
<sup>14</sup> Figura 24. Ver anexo nº 2

<sup>15</sup> Figura 25. Ver anexo nº 2

<sup>16</sup> Figura 26. Ver anexo nº 2

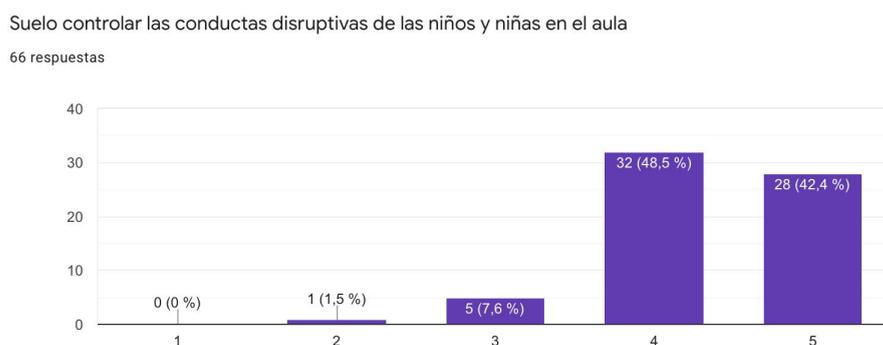
últimos valores de la escala, respondiendo poco (un 31,8% de profesores/as), mucho (un 28,8%) y bastante (34,8%).

Finalmente, basándonos en la figura 27, el 39,4% de profesores/as, contestan que procuran hacer con bastante frecuencia un análisis y revisión de su propia práctica docente. Un 37,9% lo realiza con mucha frecuencia, mientras que el 19,7%, lo hace alguna vez y un 3% en pocas ocasiones.



**Figura 27.** Procura hacer un análisis y revisión de la práctica diaria.

En lo que respecta a las habilidades de **gestión del aula**, y según se recoge en la en la figura 28, encontramos que casi la totalidad de encuestados, responde que suele controlar mucho (48,5%) o bastante (42,4%) las conductas disruptivas del aula.



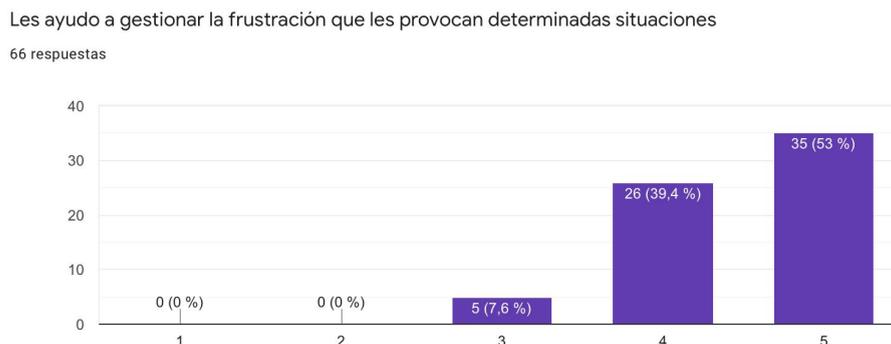
**Figura 28.** Suele controlar las conductas disruptivas de los niños y las niñas en el aula.

En cambio, hay una gran diferencia y distribución de los datos en la pregunta referente a la dificultad que supone controlarlas<sup>17</sup>. Un 36,4% contesta que les es poco difícil, y un 24,2% responde que les supone mucha dificultad. En cuanto al establecimiento de límites y normas en el aula, un 74,2% del total, contesta que intenta con bastante frecuencia que el alumnado

<sup>17</sup> Figura 29. Ver anexo nº 2

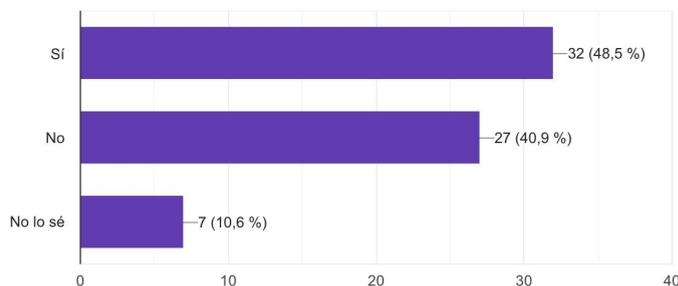
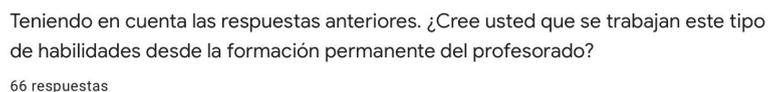
entienda la necesidad de establecerlas<sup>18</sup>. En la misma línea, encontramos que un 66,7% del profesorado, procura que sus alumnos/as reflexionen cuando surge un conflicto con las normas o entre ellos<sup>19</sup>.

Por último, en la figura 32, observamos que la mayoría de encuestados (53%), con bastante regularidad ayuda a su alumnado a gestionar la frustración que les provocan determinadas situaciones.



**Figura 32.** *Les ayuda a gestionar la frustración que les provocan determinadas situaciones.*

Para concluir, analizaremos las preguntas referentes a la opinión que tienen los docentes encuestados respecto a la formación en las habilidades docentes. Así, en general, observando en la figura 33, que la gran mayoría, un 48,5%, considera que las habilidades docentes se trabajan en la formación permanente del profesorado, mientras que el 40,9% responde que no lo cree y un 10,6% no lo sabe.



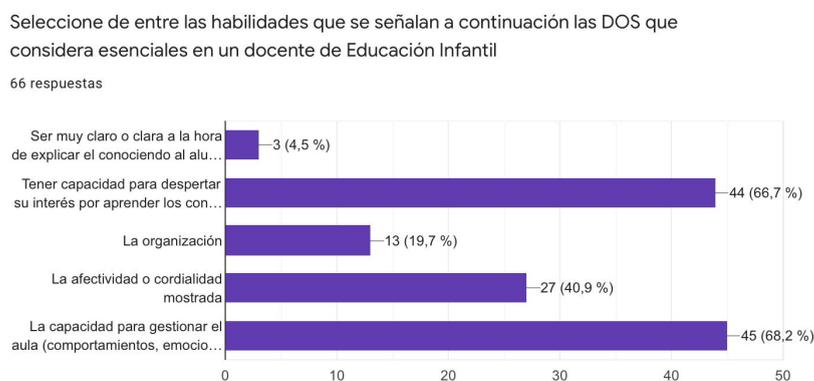
**Figura 33.** *¿Cree que se trabajan este tipo de habilidades desde la formación permanente del profesorado?*

<sup>18</sup> Figura 30. Ver anexo nº 2

<sup>19</sup> Figura 31. Ver anexo nº 2

En cambio, el 100% del profesorado, considera importante<sup>20</sup> y necesaria<sup>21</sup> la formación docente en este tipo de habilidades.

Finalmente, en la última pregunta, se les pide que señalen dos de las habilidades que consideran esenciales en el profesorado y, tal y como apreciamos en la figura 36, hay una amplia variedad de respuestas. Sin embargo, son la capacidad para gestionar el aula (68,2%) y la capacidad para despertar el interés por el aprendizaje (68,2%) las más relevantes para el profesorado de este nivel educativo. Además, un 40,9% contestó que la afectividad o cordialidad es lo primordial. Con un porcentaje menor, un 19,7% responde que la organización es necesaria y un 4,5% contesta que es primordial ser muy claro o clara a la hora de explicar el conocimiento al alumnado.



**Figura 36.** Señalar dos habilidades que consideran esenciales en un docente de Educación Infantil

<sup>20</sup> Figura 34. Ver anexo nº 2

<sup>21</sup> Figura 35. Ver anexo nº 2

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

Después de lo expuesto en cada uno de los apartados anteriores, se puede afirmar que las habilidades docentes desempeñan un papel fundamental en el profesorado de la etapa de Infantil, puesto que son las herramientas y técnicas que los docentes emplean durante su práctica educativa y que favorecen a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al principio de la investigación, se propusieron una serie de objetivos que se han cumplido, ya que se ha comprendido en qué grado las habilidades docentes son reconocidas por el profesorado de la etapa educativa estudiada, se ha indagado sobre cuáles son las más utilizadas y por último, hemos conocido qué opinión tienen los/as maestros/as sobre la importancia de la formación en este tipo de habilidades.

Durante este trabajo de investigación, se ha obtenido información referente a las habilidades docentes y técnicas que los/as docentes de Educación Infantil utilizan en sus aulas, y en general podríamos confirmar que las habilidades objeto de estudio en el mismo (motivacionales, comunicativas, afectivas, de gestión y organizativas) están presentes en los encuestados, y además son utilizadas con mucha regularidad.

Así, y haciendo un análisis más detallado de cada una de ellas, observamos que, en cuanto a las habilidades motivacionales, casi la totalidad de encuestados intenta dar protagonismo a su alumnado, dejando que expresen sus necesidades e intereses. En este sentido, el aprendizaje, tal y como se recoge en Jiménez y Hernández (2001), al estar conectado con sus motivaciones, tendrá mayor significación y por lo tanto, existirá mayor predisposición a aprender y descubrir. Por otro lado, tal y como se recoge en la figura 10, también intentan generar desequilibrios o conflictos cognoscitivos, planteando al alumnado situaciones, problemas o preguntas ante situaciones nuevas que provocan la necesidad de encontrar una respuesta a los mismos, pues surge una contradicción entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos. Se trata por tanto, de una estrategia motivacional que ayuda a los niños y niñas a buscar respuestas por sí mismos/as, y a enriquecer sus procesos de aprendizaje. Dicho conflicto o desequilibrio cognitivo les permite tener una comprensión más amplia y ajustada de su realidad, desarrollando una mayor capacidad de autonomía en su proceso de aprendizaje. Es este último un aspecto interesante ya que cuando perciben que son capaces de realizar tareas o conseguir objetivos por sí mismos/as, la motivación aumenta.

Considerando todo lo comentado hasta aquí, las habilidades motivacionales son un aspecto relevante en la profesión docente, y en este caso también para el profesorado de Educación Infantil. Éstas principalmente sirven de apoyo para que el aprendizaje tenga un significado real e interesante, pues como afirman diversos autores citados en el marco teórico de este trabajo, la motivación se da cuando el ser humano percibe estímulos que le generan placer e intereses.

De igual forma ocurre cuando analizamos las habilidades comunicativas. Es relevante tenerlas en cuenta, puesto que la labor docente tiene un factor comunicativo muy importante debido a que los mensajes orales y escritos son los predominantes. En general, vemos como casi todos los encuestados han respondido que suelen adecuar tanto su volumen y tono de voz, o utilizar la comunicación paralingüística, es decir, incorporar aspectos vocales sin componente lingüístico, como vocalizar, crear silencios, etc (Bou, 2010). Asimismo, tal y como afirman Mañú y Gayarrola (2016), es necesario comenzar a crear en el alumnado una conciencia plena sobre el léxico, primero adaptándolo a su nivel y posteriormente ir ampliándolo, a través de sinónimos, nuevo vocabulario, etc. Pero no solo encontramos la palabra como instrumento para transmitir los conocimientos. Como se muestra en la figura 18, más de la mitad del profesorado ha contestado que se apoya en canciones para hacerlo. La música forma parte de nuestras vidas y suele ser un factor motivacional y facilitador del aprendizaje dado su carácter cercano y llamativo para el alumnado. Igualmente, como se cita en Sarget (2003), la música ofrece multitud de beneficios en Educación Infantil, tales como una mejora del lenguaje, un mayor desarrollo de la expresión oral y corporal, conocimiento del propio cuerpo y del espacio, estimulación de la memoria visual y auditiva, además mejorar la atención y concentración. Por tanto, es necesario que el profesorado de esta etapa conozca las diversas formas de comunicación para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible.

Por otra parte, y en relación a la cordialidad mostrada por el docente, es importante señalar que la gran mayoría de los encuestados reconoce que intenta ser agradable, utilizando el refuerzo positivo y creando entornos de seguridad en el aula. Es importante que el alumnado sienta confianza y tranquilidad en el aula, pero para ello, los/as docentes deben saber cómo hacerlo. En general, y tras lo analizado, podemos ratificar que casi la totalidad, utiliza técnicas propias de esta competencia, como son favorecer la autonomía o la confianza, lo que facilita al alumnado sentirse más cómodo/a a la hora de participar y comunicarse. También,

tal y como se afirma en Pi (2013), y como se aprecia en la figura 36<sup>22</sup>, el profesorado puede crear entornos de seguridad y familiaridad a través de la narración de historias personales o experiencias, pues si el/la docente se implica en la clase, participando y compartiendo dichas vivencias, el alumnado fomentará su autoestima y su confianza en el tutor o la tutora será mayor.

El conjunto de encuestados también afirma tener una buena organización, pues suelen organizar las clases, tener el material preparado, tener en cuenta el trabajo cooperativo y la disposición del aula, o analizar la propia práctica educativa, entre otras. Según Marqués (2000), estos aspectos son indicativos de una buena práctica docente. Esta habilidad debe formar parte intrínseca del profesorado, puesto que una buena planificación, ayudará a obtener buenos resultados. En esta etapa de Educación Infantil pueden surgir multitud de situaciones que modifiquen o alteren lo planificado, como pueden ser el retraso en una actividad previa, ralentización del alumnado en la ejecución de una actividad, cansancio, falta de atención, etc, que provocan que el profesorado deba readaptar lo organizado para esa jornada. Por ello, otra de las habilidades docentes fundamentales, debe ser la capacidad de adaptación a las circunstancias, es decir saber reorganizar la planificación de forma repentina o readaptar las actividades. Igualmente, y como se extrae de este trabajo (figura 27) reflexionar sobre la práctica diaria, sirve de ayuda para mejorar en todas las habilidades docentes propuestas en este trabajo de investigación, porque seremos más conscientes de nuestras debilidades y fortalezas y de cómo mejorarlas.

En relación a la gestión del aula, lo más llamativo es que para llevar un correcto control del aula hay que saber establecer límites y normas, pues es lo que fomentará el autocontrol en el alumnado. En este sentido, adquieren especial importancia las emociones, ya que se intenta que empiecen a reflexionar sobre sus sentimientos, frustraciones, etc. Así, analizarán individualmente si sus conductas han sido las adecuadas o qué hacer para calmarse. Personalmente, opino que el/la docente debe saber acompañarlos y ayudarlos a gestionar sus emociones, puesto que están comenzando a establecer relaciones entre su mundo interior y exterior. Asimismo considero que para gestionar bien un aula, el profesorado en general, pero en particular el de Educación Infantil, debe conocer cómo establecer de manera correcta las normas (redactarlas en positivo, apoyarse en imágenes, ser claras, no excesivas en número,

---

<sup>22</sup> Figura 36. Anexo nº 2

establecerlas o negociarlas con los niños y niñas, etc), ya que muchas veces se imponen sin tener en cuenta si el alumnado las ha interiorizado, o lo que es más importante, entendido.

A pesar de lo considerado en estos párrafos, y según lo que han respondido los encuestados (figura 33) , hay que destacar que aún existe una falta de formación en habilidades docentes, puesto que tal y como se comentó en el marco teórico, la incorporación de ellas en los planes de estudio son relativamente nuevos y a penas hay estudios enfocados en ellas. Todas/os las/os docentes, tanto en activo como las/os que estamos estudiando para serlo, debemos formarnos en ellas para saber actuar correctamente en el aula. Desde mi punto de vista, considero que en los Grados de Maestros se obtienen pinceladas básicas sobre ellas, que a la hora de llevarlas a la práctica suscitan ciertas dificultades, puesto que muchas veces dependen de las características del alumnado, es decir niños o niñas distraídos, con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, etc. Por ello, es trabajo del profesorado ajustarse, buscar otras técnicas, y formarse continuamente, esto podría considerarse como aptitud intrapersonal de las/os docentes, dado el carácter cambiante y adaptativo de nuestra profesión. Además, considero que las instituciones deben promover la formación en ellas, facilitando el acceso a cursos u otro tipo de especialización.

Por otra parte, y comentando lo recogido en la figura 36, las/os participantes consideran que las principales habilidades docentes del profesorado de Educación infantil a trabajar en el aula tienen que ver con la gestión del aula y las estrategias motivacionales. No obstante, en mi caso como estudiante del Grado de Maestro de Educación Infantil, creo que todas son imprescindibles, pero la afectividad y la capacidad para despertar el interés son las más relevantes, ya que el alumnado de esta etapa educativa debe sentirse cómodo y acogido en el aula, pues es el primer contacto que tienen con la institución educativa. Además, al ser tan pequeños/as, les basta una palabra agradable, o un refuerzo positivo para motivarse y mejorar tanto su autonomía como su autoconfianza. Por otro lado, debemos ser capaces de alentarlos y despertar su interés por aprender, generando ambientes favorables, en los que la motivación surja con mayor facilidad.

A modo de conclusión, y en relación a las limitaciones encontradas a lo largo de este trabajo comentar que éstas han estado relacionadas por un lado, con la dificultad para encontrar bibliografía específica relacionada con habilidades docentes y Educación Infantil, puesto que tal y como he podido comprobar, apenas hay documentación relacionada con estudios el tema en esta etapa educativa que aporten riqueza justificativa a los resultados obtenidos. Por otro

lado, comentar que este tipo de trabajo presenta también la dificultad de poder contar con una muestra amplia, ya que es complejo que los profesionales de la docencia respondan al cuestionario de forma generalizada. A pesar de ello, hemos podido recabar un total de 66 respuestas, con las limitaciones que ello implica. Por tanto los resultados obtenidos están sujetos a las anteriores dificultades señaladas.

La razón principal de la elección de este tema ha estado motivada por el escaso conocimiento que considero que se tiene respecto a las habilidades docentes que un profesor o profesora ha de tener y su importancia para el desarrollo de su práctica educativa. Asimismo por el interés suscitado por conocer la utilización de ellas entre el profesorado de Educación Infantil. Por ello, gracias a este trabajo he podido conocer más de cerca la realidad educativa y los conocimientos que el profesorado tiene respecto al tema tratado. Por otro lado me ha permitido a nivel formativo obtener nociones sobre las habilidades docentes, así como descubrir la importancia de formación en ellas.

Es por ello, y como propuestas de mejora, considero que la formación en habilidades docentes han de ser un aspecto inherente tanto en la formación inicial como permanente en el profesorado de Educación Infantil, porque si queremos que la educación cambie y evolucione, somos las/os profesionales quienes debemos obtener la preparación adecuada en las competencias necesarias para hacer posible procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y efectivos. En definitiva, todo lo que nosotras y nosotros proyectemos, dará resultado y forma a nuestra práctica educativa.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aranda Redruello, R. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro “La Inmaculada” de Hortaleza) –Primera parte–. *Tendencias pedagógicas*, (12), 111–122.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/121473/1881-3731-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) (2011). Nuevos desafíos en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 36 (14,1), 13–43.

Barrientos, A. (2015). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/40450/1/T38117.pdf>

Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8 (15), 95–110.

[La competencia comunicativa: elemento clave en las ... - Dialnet](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=40450)<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=40450> > [descarga](#) > [artículo](#)

Bou Pérez, J. F. (2010). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. San Vicente (Alicante), Spain: ECU.

<https://elibro-net.accedys2.bbt.ull.es/es/ereader/bull/55056?page=32>

Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes : Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (Desarrollo personal del profesorado ; 4). Barcelona: Graó.

Comunidades Europeas. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

- Domingo S. J; Gallego O, J.L.; García A., I.; Rodríguez F., A. (2010) Competencias comunicativas de maestros en formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 303-323 Universidad de Granada. Granada, España.
- Elvira Valdés, M. A. (2011). Motivación y Neurociencia: Algunas Implicaciones Educativas. *Acción pedagógica*, 20, pp. 104–109.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222150>
- Garagorri, X. (2007). *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*. (161). Aula de innovación educativa, 47-55. Universidad del País Vasco.  
<http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930013/capsestudi/noucurri/3garagorri.pdf>
- Gonzaga Martínez, W. (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1).  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750103>
- Hernández R., A. (2014). *Comunicación verbal y no verbal*. En Hernández (2014), *Expresión oral y escrita II*. Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros.  
<https://licangelahdez.files.wordpress.com/2014/01/unidad-i-com-verbal-y-no-verbal-oeii.pdf>
- Jiménez-Betancort, H. y Hernández-Jorge, C. (2001). ¿Cómo motivar a nuestros alumnos para que aprendan? En A. Rodríguez. *Psicología de la Instrucción para enseñantes*. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Psicosocial Manuel Alemán.
- López G, E. (2016) En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. Universidad de Granada. Granada, España. ISSN: 1138-414X.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>
- Manzanares Moya, A., & Galván-Bovaira, M. J. (2010). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de educación*, 359, 431–455.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101>
- Mañú Noain, J. M. y Goyarrola Belda, I. (2016). *Docentes competentes: por una educación de calidad*. Madrid, Spain: Narcea Ediciones.  
<https://elibro-net.accedys2.bbt.ull.es/es/ereader/bull/46061?page=63>
- Marquès Graells, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.  
<http://online.aliat.edu.mx/adistancia/liderazgo/lecturasfalt/docentesfunciones.pdf>

Medina, A., Pérez L., & Campos B. (2014). *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales*. Editorial UNED. Madrid.

<https://books.google.es/books?id=ByY6AwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2005). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) - OECD*.

<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

Pegalajar Palomino, M<sup>a</sup> del Carmen & López Hernández, Lara (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402006>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para Enseñar* (1<sup>a</sup> ed, 6<sup>a</sup> imp. ed.). Grao.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uLLw3HbYVMQC&oi=fnd&pg=PA8&dq=perrenoud+2004&ots=GOE5g\\_pABg&sig=6KdlU9YyXw2ucIh7HFoFV1k1Ij4#v=onepage&q=perrenoud%202004&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uLLw3HbYVMQC&oi=fnd&pg=PA8&dq=perrenoud+2004&ots=GOE5g_pABg&sig=6KdlU9YyXw2ucIh7HFoFV1k1Ij4#v=onepage&q=perrenoud%202004&f=false)

Perrenoud, P. (2008) *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*, 6(2). Número monográfico II: Formación centrada en competencias (II). Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

Perret Erhard, R. (2016). *El secreto de la motivación* (2.<sup>a</sup> ed.). México.

<https://static1.squarespace.com/static/54d1216ae4b032ab36c26b61/t/5aa32f749140b73db65c927f/1520643968955/EI+Secreto+de+La+Motivación+WEB.pdf>

Pi, R. (2013). *Potenciar la autoestima en Educación Infantil* (TFG). Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.

[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1895/2013\\_07\\_23\\_TFG\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1895/2013_07_23_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)

Pulido Muñoz, I. (2009). Habilidades sociales del docente. *Innovación y experiencias educativas*. 25, 1-9.

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_25/INMACULADA\\_PULIDO\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/INMACULADA_PULIDO_2.pdf)

Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79–105.

- Rodríguez, A., Padrón, M. y Blanco, T. (2000). Enfoques y Modelos en Psicología de la Educación. Gran Canaria: Instituto Psicosocial Manuel Alemán.
- Rodríguez, A. (coord) (2001). Psicología de la Instrucción para enseñantes. Instituto Psicosocial Gran Canaria: Instituto Psicosocial Manuel Alemán.
- Román, J. M., Saiz, C., Alonso, J., & de Frutos, C. (2013). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 109–128.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/221691/Román.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarget Ros, M. Á. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*.

## 7. ANEXOS

### *Anexo 1*

*Cuestionario sobre habilidades docentes en el profesorado de Educación Infantil.*

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdhEIDFmbdd84IWl5dxBsWVYdq8MkCVRsK8nixZ5BRPDIE06A/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdhEIDFmbdd84IWl5dxBsWVYdq8MkCVRsK8nixZ5BRPDIE06A/viewform?usp=sf_link)

#### **Cuestionario sobre habilidades docentes en el profesorado de Educación Infantil**

Las habilidades docentes son un conjunto de recursos o estrategias que permiten al docente desarrollar con efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje facilitando así que el alumnado logre alcanzar los objetivos propuestos. Por ello, nos gustaría conocer en qué medida estas habilidades son identificadas por el profesorado de Educación Infantil como herramientas básicas de su enseñanza. Esta indagación forma parte de la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado de la Titulación de Maestro de Educación Infantil.

Por este motivo, nos ponemos en contacto con usted, con la intención de que, por favor, cumplimente este sencillo cuestionario online. Es muy breve, no le tomará más de 5 minutos.

Le rogamos responda de manera sincera. Las respuestas aquí recogidas son totalmente anónimas y confidenciales.

Una vez cumplimentado, no olvide darle al botón de “Enviar”.

Muchas gracias por su colaboración.

#### **A. Sexo.**

- a. Mujer
- b. Hombre
- c. Prefiero no decirlo

#### **B. Edad**

- a. 29 años o menos
- b. Entre 30-39 años
- c. Entre 40-49 años
- d. 50 años o más

#### **C. Años de experiencia docente**

- a. 5 años o menos
- b. Entre 6-10 años
- c. Entre 11-20 años
- d. Más de 20 años

#### **D. Durante el curso actual, ¿en qué nivel educativo de Educación Infantil ejerce?**

- a. 3 años
- b. 4 años

- c. 5 años
  - d. Grupo mixto (3-4 años)
  - e. Grupo mixto (4-5 años)
- E. ¿En qué zona está ubicado el centro donde se encuentra actualmente?**
- a. Zona metropolitana
  - b. Zona norte de la isla
  - c. Zona sur de la isla

A continuación, encontrará una batería de preguntas a las cuales debe responder en una escala del 1 al 5, según el nivel de certeza de lo que ocurre en su aula, siendo:

1: Nada 2: Poco 3: Algo 4: Bastante 5: Mucho

	<b>HABILIDADES MOTIVACIONALES</b>	1	2	3	4	5
1.	Suelo comenzar las clases procurando que los niños y las niñas cuenten sus experiencias, vivencias diarias para conectarlo con el aprendizaje					
2.	Intento que expresen o digan que quieren saber sobre lo que vamos a trabajar					
3.	Permito (procuro) que me digan que quieren hacer en clase					
4.	Les hago preguntas a partir de lo que ellos/as saben sobre lo que vamos a trabajar o explicar					
5.	Les ayudo que expresen o cuenten lo que saben o conocen sobre lo que voy a trabajar					
6.	Utilizo la gesticulación o la dramatización para ayudarles a comprender					
7.	Suelo plantear actividades que estén adaptadas a las necesidades individuales de cada alumno/a					
8.	Suelo utilizar expresiones como: <i>“todos lo vamos a aprender, lo vamos a conseguir, todos podemos hacerlo, nos va salir muy bien...”</i>					
9.	Suelo hacerles preguntas que les generen dudas y les hagan pensar cómo: <i>¿viven las gallinas en el mar? ¿Por qué no nos ponemos botas de agua cuando vamos a la playa...?</i>					
10.	Procuro establecer relaciones entre lo que conocen y lo nuevo que van a aprender					
11.	Utilizo el juego como un recurso motivador para el aprendizaje					
12.	Suelo promover que sean autónomos					
13.	Procuro plantear actividades en las que tengan que descubrir, pensar, relacionar...					

	<b>HABILIDADES COMUNICATIVAS</b>	1	2	3	4	5
1.	Suelo, al explicar algo, empezar por lo más simple o sencillo					
2.	Procuro vocalizar para facilitar que me entiendan					

3.	Suelo hablar despacio					
4.	Utilizo sinónimos para enriquecer su vocabulario y facilitar su comprensión					
5.	Repito con frecuencia las ideas, instrucciones, etc.					
6.	Suelo utilizar un lenguaje cercano y familiar para ellos/as					
7.	Intento ayudarme con canciones para que aprendan un conocimiento					
8.	Suelo ser claro/a en las explicaciones de lo que vamos a hacer, o cómo se hace algo...					
9.	Subo o bajo el tono de voz cuando quiero remarcar una idea, concepto, etc.					
10.	Procuró poner muchos ejemplos					
11.	Por lo general, intento enriquecer su nivel de vocabulario o fluidez verbal					
12.	Hago que repitan con sus palabras lo que han comprendido					
13.	Suelo hacer con ellos un repaso de lo más importante que hemos aprendido en cada día					

<b>CORDIALIDAD</b>		1	2	3	4	5
1.	Les valoro todas las actividades que realizan, aunque no estén bien realizadas del todo					
2.	Suelo sonreírles ante sus aportaciones.					
3.	Les pregunto con frecuencia por sus cosas (lo que han hecho con sus familias, mascotas, amigos, lo que les gusta...)					
4.	Intento que en clase se sientan relajados					
5.	Procuró transmitirles seguridad o... Procuró que en el aula se sientan seguros afectivamente					
6.	Suelo mostrarme cercano/a y comprensivo/a con los niños/as					
7.	Suelo acercarme a los niños/as con afectividad					
8.	Procuró no mostrarme seco/a o distante con ellos/as					
9.	En mi aula, los niños y las niñas pueden moverse con libertad					
10.	Mi interacción en clase con los niños/as es cercana y afectiva					
11.	Si tengo que llamarles la atención lo hago mostrándome firme, pero también con afectividad					
12.	Suelo contarles anécdotas, historias, experiencias personales.					
13.	Procuró crear en el aula momentos de distensión y divertimento					

<b>ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN</b>		1	2	3	4	5
1.	Intento tener el material de clase preparado con antelación					
2.	Suelo organizar las actividades a realizar en clase con antelación					
3.	Trabajo en equipo con mis compañeros/as para organizar actividades, proyectos					

4.	Suelo preparar como evaluar el progreso de los niños/as en las distintas competencias					
5.	Procuro que el espacio y la distribución del mobiliario de mi aula favorezcan el trabajo, pero también la relajación o la armonía					
6.	Distribuyo o coloco en los materiales en el aula de forma que esté accesible para ellos y puedan tener la autonomía necesaria para usarlos					
7.	Procuro conocer con antelación suficiente la disponibilidad de las familias para participar en el aprendizaje de los niños/as (por ejemplo, explicar sus distintas profesiones, realización de pequeños encuentros o talleres...)					
8.	Suelo llevar una planificación temporal de las actividades.					
9.	Varío la temporalización, adecuación, etc de las actividades en función de las circunstancias si ello es necesario					
10.	Parto de centros de interés y procuro globalizar las actividades					
11.	Intento hacer provisión de recursos que faciliten el aprendizaje					
12.	Si la situación lo requiere, establezco modificaciones y ajustes específicos, tanto en la programación como en el desarrollo de la actividad diaria					
13.	Procuro hacer un análisis y revisión de la práctica diaria					

	<b>GESTIÓN DEL AULA</b>	1	2	3	4	5
1.	Suelo controlar las conductas disruptivas de los niños y niñas en el aula					
2.	Intento que entiendan la necesidad de establecer normas o límites en el aula					
3.	Procuro que los niños y las niñas puedan participar en la construcción de las normas que debemos tener en el aula					
4.	Informo a las familias acerca de las normas o límites establecidas en el aula					
5.	Busco alternativas para que aprendan a asumir las normas o límites					
6.	Cuando surge un conflicto entre ellos o con las normas procuro que reflexionen sobre ello					
7.	Suelo elogiarles las conductas adecuadas, utilizando la disciplina positiva (elogiar las actuaciones correctas, establecer espacios para la reflexión, para pensar en alternativas, enseñarles a respetar...)					
8.	Procuro que los niños y las niñas aprendan a aceptar las normas o límites					
9.	Considero esencial que las familias enseñen y establezcan límites y normas					
10.	El clima de mi aula suele ser relajado y distendido					
11.	Me es difícil controlar las conductas disruptivas (molestas) de los niños y las niñas					
12.	Procuro que en mi aula los niños y las niñas asuman las normas establecidas para el buen funcionamiento de éstas					
13.	Les ayudo a gestionar la frustración que les provocan determinadas situaciones					

**G. Teniendo en cuenta las respuestas anteriores. ¿Cree usted que se trabajan este tipo de habilidades desde la formación permanente del profesorado?**

- a. Si
- b. No
- c. No lo se

**H. ¿Considera importante que los docentes nos formásemos en este tipo de habilidades?**

- a. Si
- b. No
- c. No lo considero

**I. ¿Considera necesaria la formación de los futuros maestros y maestras en este tipo de habilidades docentes?**

- a. Si.
- b. No
- c. No lo sé

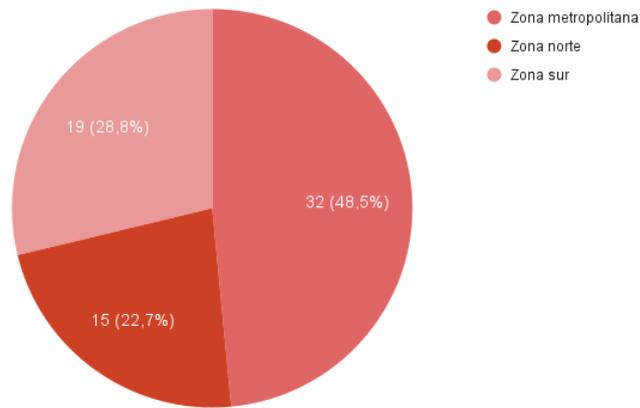
**J. Seleccione de entre las habilidades que se señalan a continuación las DOS que considera esenciales en un docente de Educación Infantil:**

- a. Ser muy claro o clara a la hora de explicar el conociendo al alumnado
- b. Tener capacidad para despertar su interés por aprender los contenidos
- c. La organización
- d. La afectividad o cordialidad mostrada
- e. La capacidad para gestionar el aula (comportamientos, emociones, clima...)

**Anexo 2**

Comprende las figuras 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 34, 35 y 36.

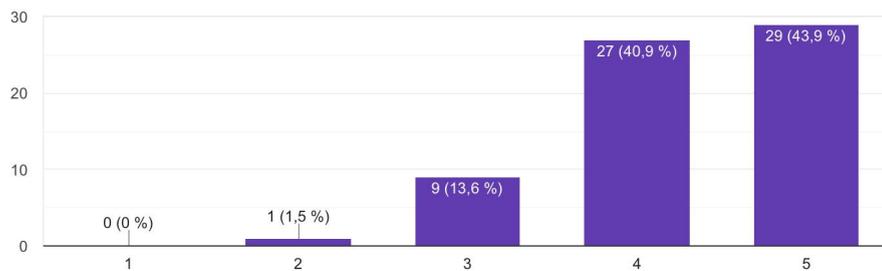
**Figura 5.** Zona en la que imparten docencia.



**Figura 6.** Suele comenzar las clases procurando que los niños y las niñas cuenten sus experiencias o vivencias diarias para conectarlo con el aprendizaje.

Suele comenzar las clases procurando que los niños y las niñas cuenten sus experiencias o vivencias diarias para conectarlo con el aprendizaje

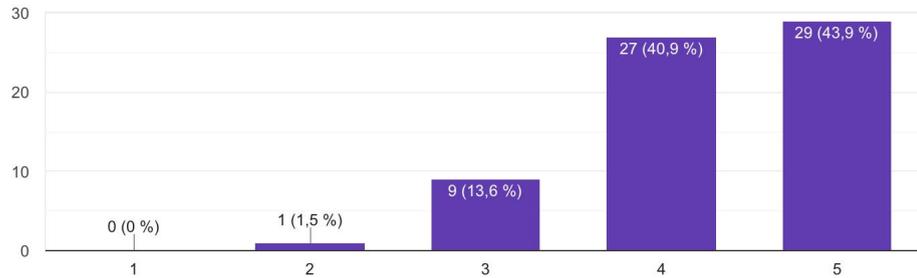
66 respuestas



**Figura 7.** *Intenta que expresen o digan lo que quieren saber sobre lo que van a trabajar.*

Suelo comenzar las clases procurando que los niños y las niñas cuenten sus experiencias o vivencias diarias para conectarlo con el aprendizaje

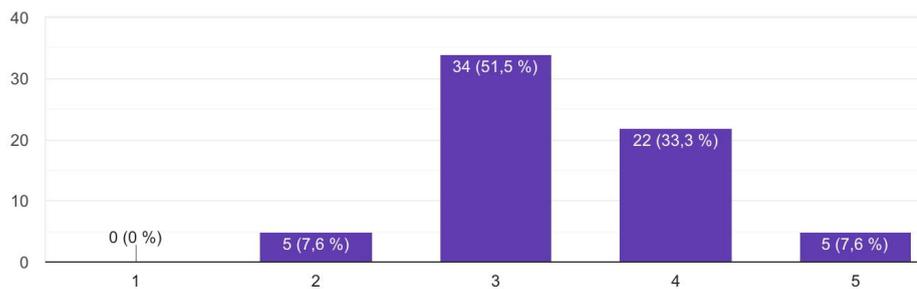
66 respuestas



**Figura 8.** *Permite que le digan lo que quieren hacer.*

Permito (procuro) que me digan que quieren hacer en clase

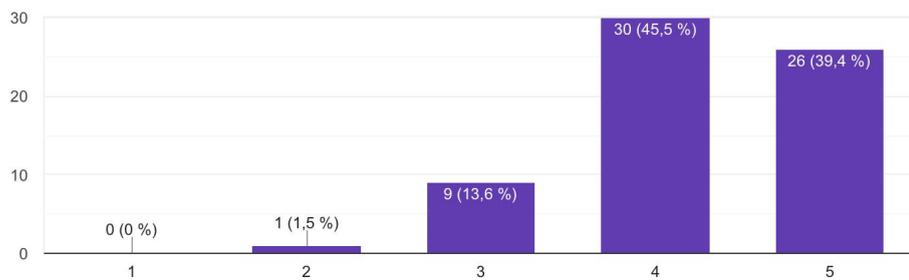
66 respuestas



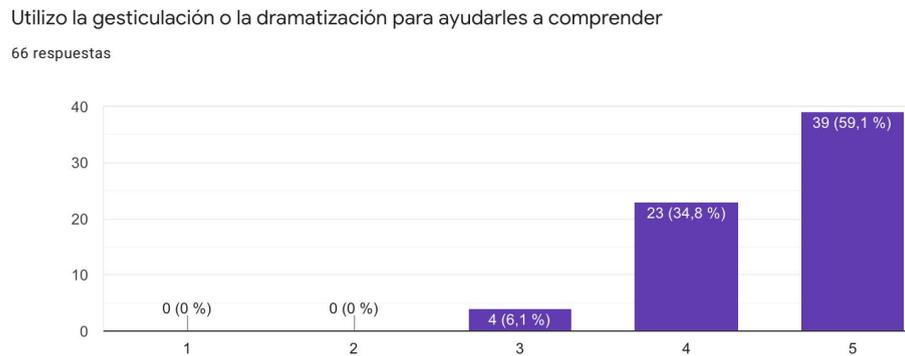
**Figura 9.** *Intenta que expresen lo que quieren saber.*

Intento que expresen o digan que quieren saber sobre lo que vamos a trabajar

66 respuestas



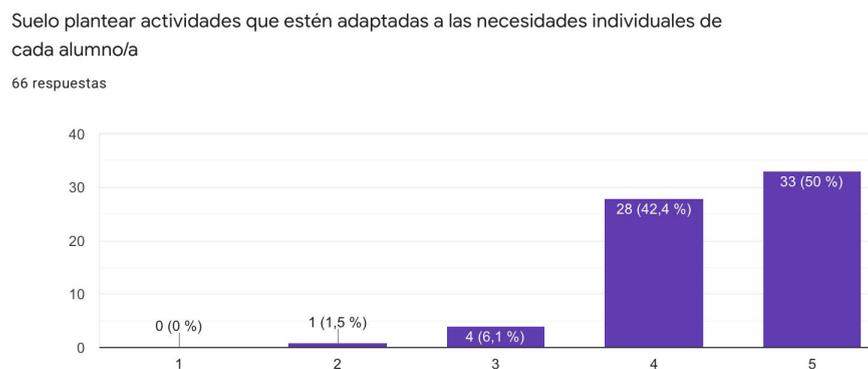
**Figura 12.** *Utiliza la gesticulación y dramatización para ayudarles a comprender.*



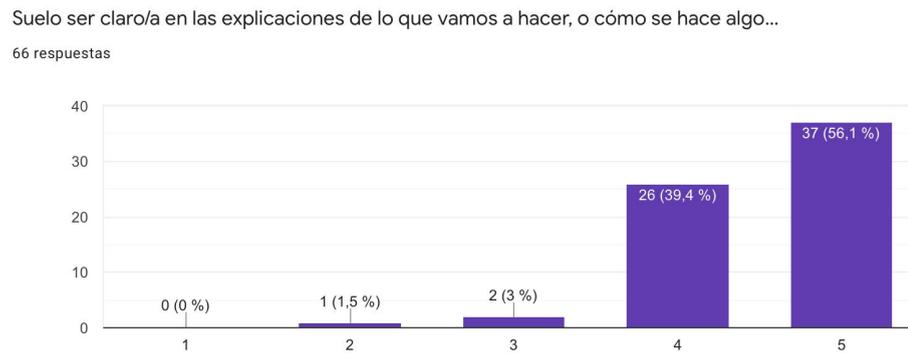
**Figura 13.** *Suele plantear actividades donde tengan que descubrir, pensar, relacionar...*



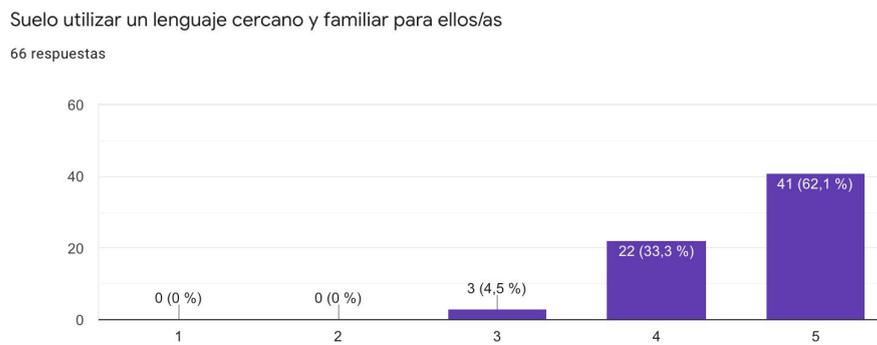
**Figura 14.** *Suele planear actividades adaptadas a las necesidades individuales del alumnado,*



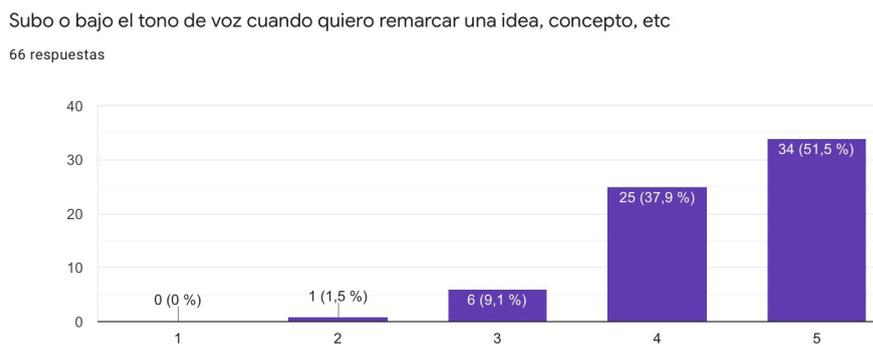
**Figura 15.** Suele ser claro en las explicaciones de lo que van a hacer, o cómo se hace algo.



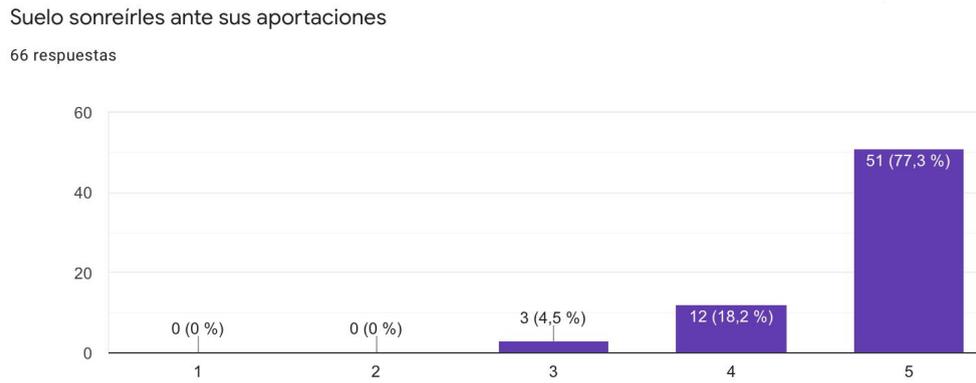
**Figura 16.** Suele utilizar un lenguaje cercano y familiar para ellos/as.



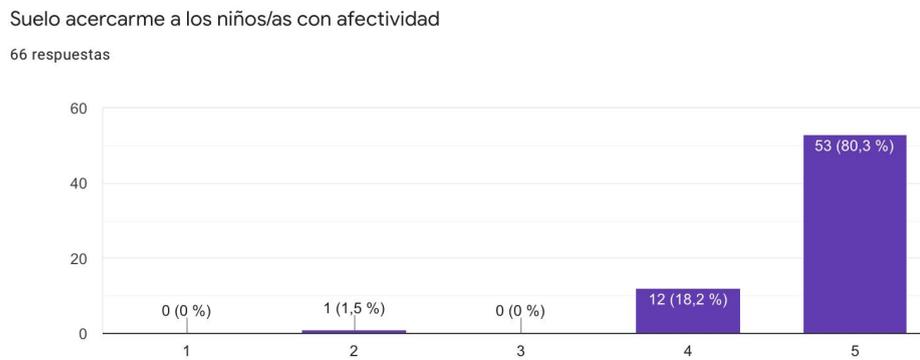
**Figura 17.** Sube o baja el tono de voz cuando quiere remarcar una idea, concepto, etc.



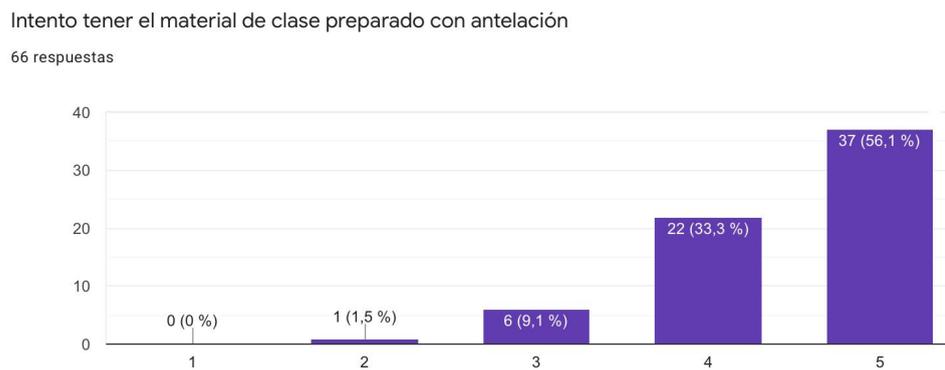
**Figura 20.** *Suele sonreírles ante sus aportaciones.*



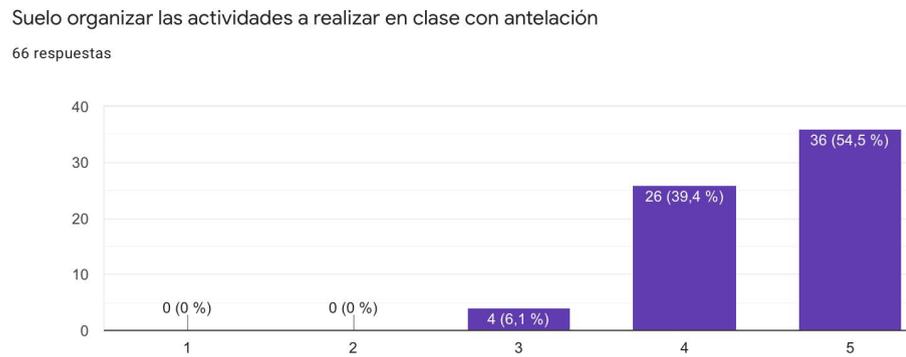
**Figura 22.** *Suele acercarse a los niños/as con afectividad.*



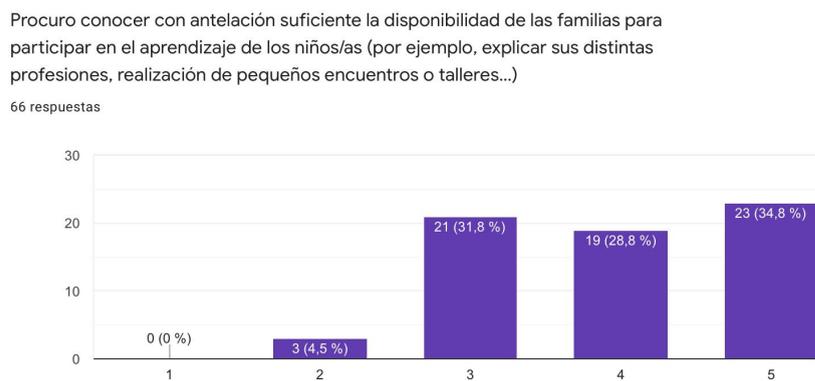
**Figura 24.** *Intenta tener el material de clase preparado con antelación.*



**Figura 25.** Suele organizar las actividades a realizar en clase con antelación.



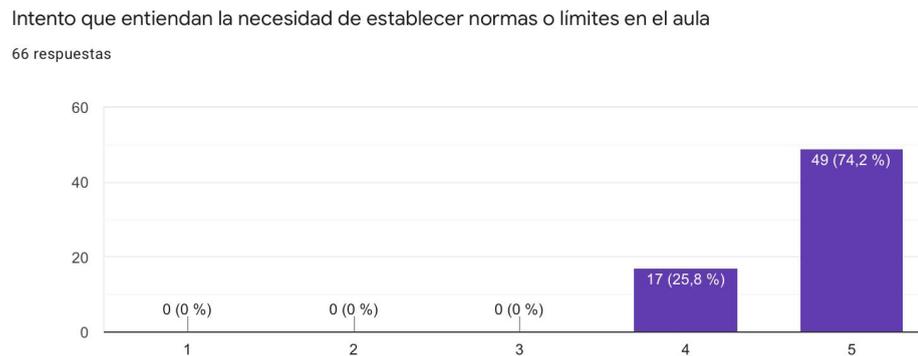
**Figura 26.** Procura conocer con antelación suficiente la disponibilidad de las familias para participar en el aprendizaje de los niños/as.



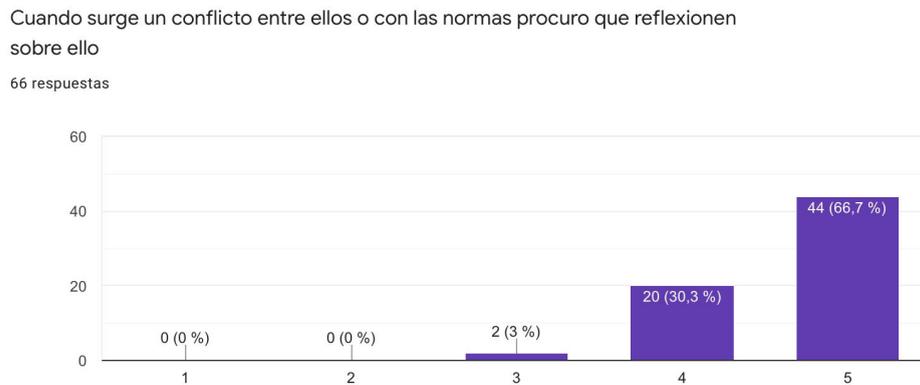
**Figura 29.** Dificultad para controlar las conductas disruptivas de los niños y las niñas.



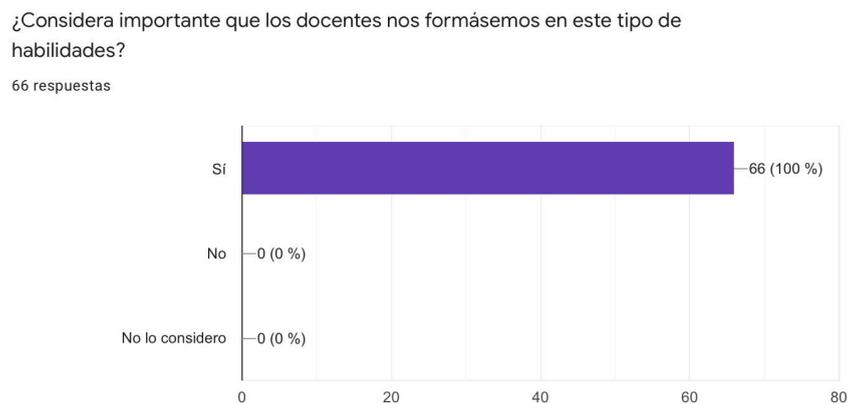
**Figura 30.** *Intenta que entiendan la necesidad de establecer normas o límites en el aula.*



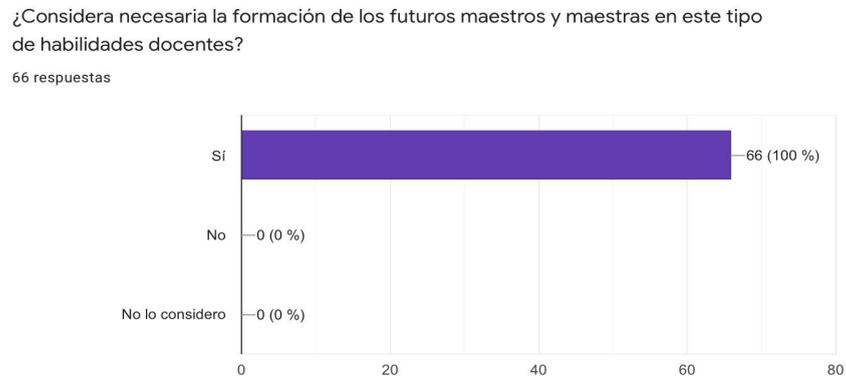
**Figura 31.** *Cuando surge un conflicto entre ellos o con las normas, procura que reflexionen sobre ello.*



**Figura 34.** *¿Considera importante que los docentes nos formásemos en este tipo de habilidades?*



**Figura 35.** *¿Considera necesaria la formación de los futuros maestros y maestras en este tipo de habilidades docentes?*



**Figura 36.** *Suele contarles anécdotas, historias, experiencias personales.*

