

# **Programa esTEla: la percepción del profesorado de la isla de Tenerife sobre su formación para la transición educativa**

## **Trabajo fin de máster**

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.  
Especialidad: Orientación Educativa.

**Curso:2021/2022**

**Universidad de La Laguna**

**Escuela de Doctorado y Estudio de Posgrado**

**Alumna:** Davinia China China

**Tutora:** Miriam Catalina González Afonso

**Convocatoria: Marzo**

## **Resumen**

A lo largo de la historia las instituciones gubernamentales han creado programas educativos para dar respuesta a diferentes retos. A raíz de la crisis de 2008, el Gobierno de Canarias se plantea la creación de programas educativos que den solución, entre otras, a la mejora de la tasa del abandono escolar. Desde la implantación del primer programa hasta la actualidad son diversos los proyectos que se han introducido en el ámbito educativo. Pero es en el presente curso escolar 2021/2022, cuando se lleva a cabo el programa esTEla, este proyecto pretende, entre otras cosas, unificar las acciones que se van a llevar a cabo en las diferentes etapas educativas, desde infantil a secundaria, para mejorar la transición educativa.

El presente trabajo tiene como objetivo explorar el nivel de conocimiento que tiene el profesorado adscrito al Programa esTEla de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para desarrollar las funciones que se establecen en este nuevo programa de transición académica. Para ello se presenta una revisión de los programas de transición que se han implementado desde la Consejería de Educación, profundizando en el actual programa esTEla. Se utiliza una metodología mixta, entrevista a un docente y a un coordinador del programa esTEla y un cuestionario para conocer la autopercepción basando la formación que tienen los docentes para llevar a cabo las tareas que se establecen en el programa. Finalmente, se llega a la conclusión de que el profesorado responsable no se considera preparado para implementar el programa.

**Palabras claves:** Formación profesorado, Transición Educativa, Programa esTEla

## **Abstract**

Throughout history, government institutions have created educational programmes to respond to different challenges. In the wake of the 2008 crisis, the Canary Islands Government considered the creation of educational programmes that would provide a solution, among other things, to improving the school dropout rate. From the implementation of the first programme to the present day, various projects have been introduced in the field of education. But it is in the current school year 2021/2022, when the esTEla programme is carried out, this project aims, among other things, to unify the actions to be carried out in the different educational stages, from infant to secondary, in order to improve the educational transition.

The aim of this paper is to explore the level of knowledge of the teaching staff assigned to the esTEla Programme of the Regional Ministry of Education of the Canary Islands Government in order to develop the functions established in this new academic transition programme. To this end, a review of the transition programmes that have been implemented by the Regional Ministry of Education is presented, focusing on the current esTEla programme. A mixed methodology is used: an interview with a teacher and a coordinator of the esTEla programme and a questionnaire to find out the self-perception based on the training of teachers to carry out the tasks established in the programme. Finally, it is concluded that the teachers responsible do not consider themselves prepared to implement the programme.

**Key words:** Teacher training, Educational Transition, esTEla Programme

## **ÍNDICE:**

<b>1. Introducción</b>	<b>6</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>6</b>
2.1. Concepto de transición	6
2.2. Tipos de transiciones	8
2.3. Dimensiones que afectan a la transición	9
<b>3. MARCO LEGISLATIVO</b>	<b>10</b>
3.1. Programas sobre transición educativa del Gobierno de Canarias	13
3.2. Programa esTEla: programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en la Educación	16
<b>4. METODOLOGÍA</b>	<b>20</b>
4.1. Objetivos	20
4.2. Participantes	21
4.2.1. Participantes del cuestionario	21
4.2.2. Participantes de las entrevistas	24
4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	25
4.3.1. Cuestionario	25
4.3.2. Técnicas cualitativas	25
4.3.2.1. Análisis Documental de los Planes de estudio: formación inicial	25
4.3.2.2. Entrevistas	28
4.4. Procedimiento	30
4.5. Análisis de datos	31
<b>5. RESULTADOS</b>	<b>32</b>
5.1. Resultados del Análisis Documental	32
5.2. Resultados del cuestionario al profesorado del Programa esTEla	35
5.3. Resultados de las entrevistas	43
5.3.1. Entrevista a la coordinadora del programa esTEla	43
5.3.2. Entrevista a la docente de esTEla	46
<b>6. Discusión</b>	<b>48</b>
<b>7. Conclusión</b>	<b>49</b>
<b>8. Propuesta de actuaciones</b>	<b>51</b>
<b>Reflexión final</b>	<b>52</b>

<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>54</b>
<b>Anexos</b>	<b>58</b>
Anexo 1: Listado definitivo de distritos educativos participantes en el Programa esTEla.	58
Anexo 2: Batería de preguntas del cuestionario para el cuestionario al profesorado esTEla	60
Anexo 3: Transcripción de la entrevista semiestructurada a una coordinadora del programa esTEla en Tenerife.	63
Anexo 4: Transcripción de la entrevista semiestructurada a una docente del programa esTEla de la isla de Tenerife	68
Anexo 5: Planes de estudio de las diplomaturas y grados de magisterio	72
Anexo 6: Plan de estudio del máster en formación del profesorado	79
Anexo 7: Respuestas del cuestionario a las preguntas abiertas sobre peticiones a la Consejería de Educación para desarrollar el programa esTEla y mejoras del mismo	81

## **1. Introducción**

A lo largo de la existencia, las personas pasan por diferentes etapas que afectan en mayor o menor medida a su vida. Los cambios en ocasiones son significativos y, en otras ocasiones, casi imperceptibles. Pero si bien es cierto que los niños y niñas pasan por el sistema educativo sorteando diversos cambios a nivel emocional, físico, social, etc., que no siempre son tenidos en cuenta.

La transición educativa es un tema del que cada vez somos más conscientes y al que intentamos dar respuesta. La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias está intentando abordar esta problemática, de manera que se ha creado un programa que entre sus objetivos está el de entender el proceso de transición entre etapas como un proceso global, interdisciplinar y continuo, dando valor al desarrollo socio-afectivo del alumnado, favoreciendo la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Para entender este trabajo y, por ende, el programa esTEla, la investigación se centrará en la formación del profesorado para dar respuesta a este objetivo tan influyente en la trayectoria del alumnado en su vida académica como es el de la transición educativa. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica del concepto de transición y de los programas que se han implementado en Canarias sobre transición educativa. Por último, se presentan los resultados del estudio exploratorio realizado entre los agentes implicados en el programa esTEla: profesorado y coordinadores, a través de un cuestionario y entrevistas para finalmente dar una serie de propuestas de mejora.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Concepto de transición**

Para comenzar a entender la relevancia de este trabajo se va a matizar la definición de transición. Sin embargo, definir este concepto requiere de un breve análisis. Si nos centramos en la definición que propone la Real Academia de la Lengua Española (RAE) en su primera acepción lo explica como la *“acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto”*. Por tanto se puede considerar la transición como un periodo de tiempo en el que una situación cambia a otra diferente. No obstante, esta definición es muy superficial y no tiene en cuenta el periodo evolutivo de la persona en ese proceso de cambio. Este presente trabajo se centra en la *transición educativa*, a continuación se presentan algunas definiciones aportadas de diferentes autores.

Se va a focalizar la definición de transición desde una perspectiva socioeducativa y para ello se tendrá en cuenta el artículo de Cecilia Azorín sobre *“Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado”* (2019) en donde recoge algunas de las definiciones más relevantes del concepto de transición:

- Gimeno (1996) define la transición como: *“El paso por la vida es el paso por un pasaje cambiante, más o menos rico, monótono y sorprendente; es un viaje que en parte lo escogemos y en parte surge y a veces se nos impone...”* (p. 5). La transición se relaciona con el cambio que en ocasiones decidimos y, en otras se nos impone, como en las transiciones escolares.
- Fabian y Dunlop (2007) entienden el proceso de transición educativa como:

El cambio que efectúa el alumnado desde una fase de la educación a otra, en la que se enfrentan a desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el propio aprendizaje, de modo que el proceso se caracteriza por su intensidad y el aumento progresivo de demandas. En definitiva, las transiciones en el ámbito escolar aluden a un proceso de cambio que experimenta el alumnado (y sus familias) cuando se mueve de un escenario a otro, como puede ser de la casa a preescolar. La transición incluye la extensión de tiempo que toma hacer dicho cambio, desde el inicio del proceso hasta que el alumnado está totalmente integrado en su nuevo ambiente. (p. 6).

Para estos autores la transición dura un tiempo determinado que no es otro que desde que comienza ese cambio hasta que se adapta a él. Esto es importante ya que entiende que para cada alumno el tiempo que dure la transición será diferente ya que algunos podrán alcanzarla antes y a otros les costará más adaptarse a la nueva situación.

- Unicef (2012) lo define como *“El proceso de tránsito engloba a estudiantes que se trasladan y se adaptan a nuevos entornos de aprendizaje, familias que aprenden a trabajar dentro de un entorno sociocultural y centros educativos que admiten a nuevos estudiantes en su sistema escolar”*. De modo que no entiende que la transición afecte solo a los alumnos y alumnas sino que sus familias también deben aprender a afrontar esta nueva situación.
- Fernández y Santos-Bocero (2014) establece que:

Con el término transiciones nos referimos a los cambios y transformaciones que los seres humanos abordamos a lo largo de la vida en momentos singulares, más o menos definidos, propiciados por causas o circunstancias extrínsecas o intrínsecas al individuo, y que

conllevan la necesidad de readaptación a nuevos horizontes, contextos, estados sociales, culturales o personales (p. 6).

Para ellos, la transición educativa trata de readaptarse a la nueva situación, debe llevarse a cabo una transformación en el individuo.

- Sebastián (2015) Establece que *“las transiciones son definidas como momentos críticos de cambio que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo y su aprendizaje para la vida.”* El autor habla de la transición como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje por lo que observamos este cambio como una circunstancia positiva.

En definitiva, se podría resumir la **transición educativa** como un proceso de cambio que se caracteriza por:

- Cambios que son impuestos.
- Dura un tiempo determinado, comienza cuando el alumno o alumna sufre el cambio hasta que es capaz de adaptarse a él.
- No solo afecta al alumnado sino que también lo viven sus familias.
- Consiste en la readaptación a la nueva circunstancia.
- Es una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo personal.

## 2.2. Tipos de transiciones

Durante la formación académica y profesional, los alumnos y alumnas pasan por diferentes transiciones. Lo que es común a todas ellas es que existe una relación directa entre las transiciones y las fases del desarrollo evolutivo de las personas. Grau et al. (2013) diferencian cuatro grandes transiciones educativas (ver tabla 1):

**Tabla 1: Transiciones educativas**

<b>Primera transición</b>	EDUCACIÓN INFANTIL-EDUCACIÓN PRIMARIA
<b>Segunda transición</b>	EDUCACIÓN PRIMARIA - EDUCACIÓN SECUNDARIA (ESO)
<b>Tercera transición</b>	EDUCACIÓN SECUNDARIA (ESO) - BACHILLERATO ó FORMACIÓN PROFESIONAL (FP)
<b>Cuarta transición</b>	EDUCACIÓN POST-OBLIGATORIA - UNIVERSIDAD

Fuente: Elaboración Propia



**I. Primera transición.** La primera coincide con el paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria. Es el primer estadio de transición y normalmente suele producirse en la misma institución por lo que tanto la coordinación docente como el conocimiento del nuevo entorno puede realizarse sin mayores inconvenientes.

**II. Segunda transición.** La segunda se produce en el cambio de la Educación Primaria y el paso a la Educación Secundaria Obligatoria. En esta transición el alumnado suele cambiar de institución, pasan del colegio (CEIP) al instituto (IES), aunque en Canarias también están los CEO (Colegio de Educación Obligatoria) en donde se imparten las enseñanzas obligatorias, es decir, desde primaria hasta secundaria. Independientemente del cambio de institución/escuela, el alumnado ve un cambio en la metodología y en el número de profesorado que imparte la materia. Aspectos, entre otros, que afectan a la transición de esta etapa al alumnado.

**III. Tercera transición.** La tercera se produce cuando el alumno y/o alumna finaliza la ESO y comienza a cursar el Bachillerato o un Ciclo Formativo (FP). En esta etapa los adolescentes comienzan a elegir su futuro profesional y deben seleccionar el itinerario académico que le acerque a su profesión futura. Esta transición suele llevarse a cabo en la misma institución (IES).

**IV. Cuarta transición.** Finalmente, la cuarta transición coincide cuando el alumno/a termina sus estudios post-obligatorios y pasa a la Universidad. En esta etapa vuelve a haber un cambio de institución así como en la metodología.

### **2.3. Dimensiones que afectan a la transición**

Rodríguez (2016) realiza un estudio y determina las dimensiones y factores que afectan en el éxito de la transición educativa (ver tabla 2). Entre las dimensiones, se observan las siguientes:

- **Dimensión Personal:** El Rendimiento académico, el estado emocional de los jóvenes y las relaciones sociales.
- **Dimensión Educativa:** El profesorado, el ambiente educativo, la elección de centro.
- **Dimensión Familiar:** El clima familiar, la orientación y ayuda de la familia.

Dentro de cada dimensión hay una serie de factores y son (ver tabla 2):

**Tabla 2: Las dimensiones y factores que afectan en el éxito de la transición**

<b>Dimensiones</b>	<b>Factores</b>
<b>Dimensión Personal</b>	Emocionales - motivaciones
	Cognitivos
	Sociales
<b>Dimensión Educativa</b>	Profesorado
	Clima educativo
	Elección del centro
<b>Dimensión Familiar</b>	Clima familiar

Fuente: Elaboración Propia

En definitiva, se observa que en los cambios y/o transiciones hay dos cosas fundamentales a tener en cuenta. Por un lado, si esta transición se realiza en el mismo centro o hay un cambio en el entorno educativo (profesorado, centro y clima educativo) y, por otro, si se mantiene la metodología entre etapas. La primera cuestión ya ha sido respondida con los tipos de transiciones que se producen, la segunda será abordada a continuación haciendo un breve repaso por la legislación educativa vigente para comprobar si la metodología permanece intacta a lo largo de la formación académica y profesional o cambia entre los periodos de transición.

### **3. MARCO LEGISLATIVO**

En la actualidad la ley educativa vigente en España es la **Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)**, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Por lo tanto se puede afirmar que continúa la LOE con algunas modificaciones recogidas en la LOMLOE.

A lo largo de la redacción de la LOMLOE se observa que se hace referencia a la transición de las etapas educativas y que para ello, se llevan a cabo algunas medidas como la elaboración de un informe al finalizar la etapa de primaria, Artículo 14, apartado 8 (nuevo apartado que añade la LOMLOE):

Se establece que cada alumno y alumna dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias adquiridas, según dispongan las

Administraciones educativas, a fin de garantizar una transición con las mayores garantías a la etapa de educación secundaria obligatoria.

Además de esta medida, otra recogida en la LOMLOE trata sobre la modificación del currículo en secundaria, recogido en el Artículo 24, apartado 4:

Para favorecer la transición entre educación primaria y educación secundaria obligatoria, en la organización de esta última, las Administraciones educativas procurarán que los alumnos y alumnas de primero y segundo cursen un máximo de una materia más que las áreas que compongan el último ciclo de educación primaria.

Queda latente que a nivel nacional la legislación tiene en cuenta que la transición entre etapas necesita de una serie de medidas y/o actuaciones que, sin entrar en discusiones sobre si son o no acertadas estas consideraciones, se debe reconocer que es un paso para lograr que la transición sea un proceso más apacible para el alumnado y por ende, un éxito en el cambio entre etapas a nivel personal y educativo.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma de Canarias, existe una ley educativa propia que se ha desarrollado por la necesidad de contextualizar el sistema educativo a la singularidad de las islas: la **Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria**. Esta ley recoge lo siguiente respecto a la transición entre etapas en su artículo 28, apartado 6:

La educación básica debe guardar coherencia con la educación infantil y con la educación postobligatoria y debe garantizar la coordinación entre las etapas que la componen para facilitar la continuidad del proceso educativo y asegurar al alumnado una transición adecuada entre una y otra etapa.

Por tanto se puede asegurar que la normativa canaria desde 2014 ponía interés en abordar esta transición tanto la que ocurre de Educación Infantil a Primaria, como la de Educación Primaria a Secundaria, inclusive a las etapas posteriores.

Así mismo, la ley canaria en su artículo 27, apartado 2-d expone sobre el currículo que debe: *“Permitir una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza, facilitando la atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado, particularmente en la enseñanza obligatoria.”*

Por otro lado, en el artículo 28 sobre las enseñanzas del sistema educativo no universitario de canarias, apartado 9 expresa:

La administración educativa canaria regulará el marco general de atención a la diversidad del alumnado y las condiciones y recursos para la aplicación de las diferentes medidas que serán desarrolladas por los centros docentes, de acuerdo con los principios rectores del sistema educativo.

De igual modo en su artículo 43 desarrolla el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (PEAD). Este plan tiene como finalidad recoger una serie de medidas y respuestas ajustadas a las características de cada alumno y/o alumna y a sus necesidades educativas. En el apartado 3, punto b de este artículo dispone lo siguiente:

b) Elaborar planes específicos en cada centro, incluidos en el proyecto educativo, que partan de las realidades escolares y sus contextos, con la coordinación y apoyo de las administraciones, en los siguientes ámbitos:

- Prevención y control del absentismo y abandono escolar.
- Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).
- Programas para la acogida e integración del alumnado inmigrante.
- Compensación de las desigualdades sociales.

Y es que la ley canaria relaciona la Atención a la Diversidad con las medidas de mejora del tránsito entre etapas y de esta idea nacen los programas *Impulsa* y *Tránsito*. Aunque inicialmente el objetivo de estos programas era el de dotar de recursos al profesorado de las diferentes etapas para atender al alumnado con dificultades en el aprendizaje o, lo que ahora se conoce como alumnado NEAE, también intentó dar respuesta a la adaptación del alumnado al cambio de metodología que sufrían en el tránsito entre las diferentes etapas.

Sin embargo, estos no son los primeros programas que, de una manera u otra trataban de aliviar los contrastes entre las etapas. Por ello, se va a realizar un breve recorrido por los programas que han estado desarrollándose en Canarias en los últimos diez años relacionados, en mayor o menor medida, con la transición.

### 3.1. Programas sobre transición educativa del Gobierno de Canarias

Seguidamente se realizará un breve recorrido por los programas sobre transición educativa que se ha llevado a cabo por parte de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias en los últimos diez años. La siguiente tabla (ver tabla 3) recoge de manera esquemática los programas que se desarrollarán brevemente más adelante:

**Tabla 3: Programas sobre transición educativa en Canarias**

PROGRAMA	PERIODO DE APLICACIÓN
<i>Programa Infancia</i>	Desde 2012 hasta 2014
<i>Programa Impulsa</i>	Desde 2014 hasta el curso escolar 2020/2021
<i>Programa Tránsito</i>	Desde 2014 hasta el curso escolar 2020/2021
<i>Programa esTEla</i>	Comienza en el curso escolar 2021/2022 (actualidad)

Fuente: Elaboración Propia

El primer programa que nace a raíz de la crisis europea de 2008, es el **Programa Infancia**. Este programa se centra principalmente en la primera transición: desde la etapa de Educación Infantil a la Educación Primaria. Da respuesta a los objetivos que se plantearon en “*Europa 2020: la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación*” que tras la crisis económica de 2008 en la Unión Europea se crea un pacto en el que se plantean una serie de objetivos a alcanzar antes de 2020 y, entre ellos, está el de reducir la tasa de abandono escolar a menos del 10 % y aumentar la tasa de titulados de la enseñanza superior (hasta al menos el 40%).

De este modo, el Programa Infancia en consonancia con lo establecido por la Unión Europea (en adelante UE) así como con las recomendaciones de la Conferencia de la Presidencia del Consejo de la UE sobre: *Excelencia y equidad en la Educación Infantil y la atención a la infancia*, celebrado en febrero de 2011, además de los objetivos planteados por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad para reducir el abandono escolar y favorecer el éxito educativo, se inicia este programa bajo tres pilares y/u objetivos básicos:

- La actualización metodológica del profesorado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.
- La coordinación interetapas para facilitar la transición del alumnado.

- Las medidas específicas de apoyo orientadas a favorecer el desarrollo de las competencias básicas, prioritariamente el de la competencia en comunicación lingüística, a la vez que se previenen posibles desajustes o dificultades en el proceso de aprendizaje.

Este programa tiene una gran acogida pero, tras la Ley Canaria de Educación (2014) y, como ya se ha nombrado, el PEAD que desarrolla esta ley, en Canarias comienza a llevarse a cabo una serie de medidas que de respuesta a la atención al diversidad y con esto nace el Programa Impulsa que deroga al Programa Infancia.

El **Programa Impulsa** se origina como una medida de atención a la diversidad encaminada a favorecer el éxito escolar del alumnado. Centra sus actuaciones en el segundo ciclo de Educación Infantil y los dos primeros cursos de Primaria ya que se considera este periodo como uno de los relevantes en el desarrollo integral de los niños y niñas y la prevención de desigualdades. Los objetivos generales del programa son:

1. Dotar al profesorado de estrategias que mejoren la coordinación entre la etapa de la Educación Infantil y la de la Educación Primaria, con la finalidad de facilitar la transición del alumnado.
2. Optimizar la organización del centro con el fin de atender a la diversidad del alumnado de forma ordinaria, lo que supone planificar, coordinar y evaluar medidas inclusivas de atención a sus necesidades.
3. Implementar estrategias que faciliten el desarrollo y la adquisición de la competencia en comunicación lingüística —especialmente el desarrollo del lenguaje oral y el progresivo proceso de adquisición de la lectura y de la escritura— y de la competencia matemática, desde edades tempranas y en los contextos cotidianos del aula, a través de la planificación e implementación de situaciones de aprendizaje.
4. Aplicar metodologías para conseguir la inclusión del alumnado y el respeto a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, a través de la interrelación con sus iguales y con las personas adultas.
5. Ofrecer al profesorado herramientas y medidas específicas de atención a la diversidad de carácter inclusivo, que le faciliten la identificación y la prevención de posibles desajustes o dificultades en el proceso de aprendizaje del alumnado.

6. Reforzar la plantilla de los centros designados con la finalidad de apoyar el desarrollo personal y lograr el éxito escolar del alumnado de la Educación Infantil y de primer y segundo curso de la Educación Primaria.
7. Ofrecer un protocolo de acogida al alumnado que se incorpora por primera vez al centro educativo, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de adaptación y la planificación de actuaciones y medidas dirigidas a la comunidad educativa

Los objetivos 1, 4, 6 y 7 de este programa que no solo favorecían la atención a la diversidad sino que propiciaba una mejor transición entre las etapas. La última convocatoria del Programa impulsa se realiza en el curso escolar 2020/2021.

Por otro lado el **Programa Tránsito** se inicia desde la concepción de la importancia de la continuidad entre el alumnado de las etapas de Educación Primaria a Secundaria. Así como de impulsar la cooperación entre el profesorado de los últimos cursos de Primaria y los primeros de Educación Secundaria, para que se propicie una continuidad en el sistema educativo y evitar el abandono escolar. Para todo ello los objetivos que persigue el programa son:

1. Coordinar en cada distrito participante los enfoques metodológicos de los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria y de los primeros cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para facilitar la transición del alumnado.
2. Potenciar medidas organizativas y metodológicas en los centros que favorezcan la transición del alumnado.
3. Impulsar la implementación de proyectos comunes de distrito entre las distintas etapas.
4. Potenciar las reuniones de distrito para lograr acuerdos curriculares, organizativos y metodológicos sobre la transición entre estas etapas favoreciendo la coherencia educativa y la integración de los enfoques competenciales de enseñanza en los diferentes niveles.
5. Aplicar, de manera transversal, estrategias para el desarrollo de habilidades relacionadas con la gestión de las emociones y con la creatividad, de manera que se garantice el desarrollo emocional del alumnado en ambas etapas.
6. Dotar al profesorado de estrategias metodológicas que faciliten la adquisición por parte de su alumnado de las competencias clave y que, más específicamente, garanticen el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, a partir del tratamiento transversal de las estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

7. Proporcionar las herramientas necesarias para el desarrollo de la competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología, a través de acciones formativas o proyectos dirigidos al fomento de las vocaciones científicas y al tratamiento global de las disciplinas STEAM (ciencias, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas).
8. Desarrollar estrategias pedagógicas para fomentar la autonomía y la cooperación del alumnado, incluidas aquellas que faciliten la gestión del aula de cara a la mejora de la convivencia, la inclusión del alumnado y el respeto de sus diferentes ritmos de aprendizaje.
9. Favorecer y potenciar la participación de las familias en el proceso de tránsito del alumnado entre estas etapas mediante estrategias como la implementación de grupos interactivos.

El Programa Tránsito tuvo su última convocatoria el curso pasado, 2020/2021.

### **3.2. Programa esTEla: programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en la Educación**

En el presente curso escolar 2021/2022 se ha apostado por desarrollar el Programa esTEla. Es un programa nuevo que, por primera vez, intenta dar respuesta a la necesidad de facilitar la transición entre etapas como objetivo principal. Además aúna las transiciones que se producen entre Educación Infantil y Primaria así como en Educación Primaria y Secundaria. Dado que es un programa que se está llevando a cabo durante el transcurso del actual curso escolar, la información extraída se basa principalmente en la *Resolución n° 1153 del 30 de junio de 2021 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se autoriza la puesta en marcha del programa esTEla*. Por un lado, se va a analizar lo que se ha publicado hasta el momento de este proyecto y, por otro, se abordará la percepción que tienen los docentes de los distritos de la isla de Tenerife en donde se desarrolla el programa sobre la formación en la transición educativa.

El **programa esTEla** nace, según dicta la resolución por la que se autoriza la puesta en marcha de este programa, por:

surge de la necesidad de implementar en nuestro sistema educativo estrategias que permitan el tratamiento adecuado y continuo del alumnado en su transición entre las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, tomando como referencia los distritos escolares y a partir de los principios de liderazgo pedagógico y



autonomía de los centros educativos, conducentes a la consecución de un desarrollo educativo pleno del alumnado participante desde una perspectiva inclusiva y competencial.

De modo que tiene en cuenta estos aspectos fundamentales:

- Entender el proceso de transición entre etapas como un proceso global, interdisciplinar y continuo a lo largo de la escolarización del alumnado.
- Aplicar la docencia compartida como estrategia favorecedora de la inclusión, la igualdad de oportunidades y el desarrollo competencial del alumnado, continuando con la dilatada experiencia de esta Consejería en programas previos de similares características.
- Considerar el trabajo por distritos como un aspecto esencial para garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la transición del alumnado. Es por ello que este programa priorizará las coordinaciones entre los centros integrantes de los distritos para llevar a cabo aquellos acuerdos necesarios que favorezcan la transición del alumnado en cualquier etapa educativa.
- Prestar atención al desarrollo del ámbito socio-afectivo del alumnado, con el fin de ofrecer de esta manera una mejor respuesta a sus necesidades en el proceso de transición entre etapas.

El programa esTEla tiene como objetivo general facilitar la transición del alumnado entre las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para prevenir el absentismo y el abandono escolar temprano, mejorar el rendimiento y reducir la desigualdad de oportunidades. Con el fin de alcanzar este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Adecuar el proceso de transición a las características del alumnado, teniendo en cuenta sus características emocionales y sociales.
2. Emplear la docencia compartida como método de trabajo docente para lograr la atención inclusiva y personalizada de todo el alumnado, así como la mejora del clima escolar y la convivencia.
3. Implementar estrategias que faciliten el desarrollo curricular y emocional del alumnado para la transición educativa desde el trabajo y desarrollo de las competencias, prestando especial atención a la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia digital, la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática.
4. Potenciar el trabajo coordinado de los centros que pertenecen a los mismos distritos escolares a través de las reuniones de la Comisión de Coordinación de Distrito esTEla, para lograr

acuerdos curriculares, organizativos y metodológicos sobre la transición entre estas etapas, que favorezcan la coherencia educativa y la integración de los enfoques competenciales de enseñanza en los diferentes niveles.

5. Fomentar el liderazgo pedagógico compartido de los equipos directivos del distrito, así como la participación de los orientadoras y las orientadores de los centros, con el fin de fortalecer la coordinación entre etapas y la transferencia de culturas metodológicas y organizativas, materializadas en el Plan de Transición de Distrito como documento marco.
6. Garantizar la formación del profesorado para el desarrollo del Programa esTEla y fomentar la participación familiar en los procesos de transición del alumnado entre estas etapas.

Para desarrollar el programa esTEla la Consejería de Educación ha propuesto que los grupos de trabajo se coordinen por distritos escolares que conforman los diferentes centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias (Anexo 1). Esta coordinación persigue favorecer los procesos de transición del alumnado entre las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los centros que pertenecen a un mismo distrito escolar deben solicitar la participación en este Programa de manera conjunta de como que, una vez seleccionados los distritos, se dotará a cada centro del profesorado esTEla que le corresponda, según el número de grupos en los centros, se envía a uno o más profesores/as y/o maestros/as y se establece también el número de horas que deben impartir, tal y como se refleja en la siguiente tabla (ver tabla 4):

**Tabla 4: Relación entre el número de grupos en transición y el número de docentes y horas.**

<b>PROFESORADO ESTELA EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	
<b>Número de grupos de 5 años de Educación Infantil y 1º y 6º de Educación Primaria.</b>	<b>Docentes/horas.</b>
<b>Hasta 2 grupos.</b>	15 horas
<b>De 3 a 5 grupos.</b>	1 docente
<b>De 6 a 8 grupos.</b>	1 docente y 15 horas
<b>De 9 a 10 grupos.</b>	2 docentes
<b>Más de 10 grupos.</b>	3 docentes

Fuente: Resolución nº 1153 del 30 de junio de 2021 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se autoriza la puesta en marcha del Programa esTEla

Cada distrito contará, por tanto, con una Comisión de Coordinación esTEla que está formada por el profesorado esTEla, las jefaturas de estudios (o persona del equipo directivo en quien delegue) de

cada centro educativo del distrito y el coordinador/a de esTEla. De manera puntual podrán participar los orientadores u orientadoras, así como el profesorado NEAE, asesorías del CEP o cualquier otro componente de la comunidad educativa que se considere oportuno.

Además, de esta Comisión de Coordinación esTEla, se elegirá a un docente como Coordinador/a esTEla que tendrá una serie de funciones específicas aparte de la de coordinar a la Comisión de Coordinación esTEla. La persona que sea coordinador/a debe cumplir una serie de requisitos que, a grandes rasgos, sería el de haber participado durante dos años con anterioridad en algún proyecto similar que haya realizado la Consejería de Educación.

Teniendo en cuenta las funciones que debe llevar a cabo cada profesor/a esTEla en los centros educativos se observan las siguientes:

- a) Formar parte de la Comisión de Coordinación de Distrito esTEla.
- b) Implementar en los centros el Plan de Transición de Distrito.
- c) Realizar el Plan de Actuación del Programa a partir del Plan de Transición de Distrito.
- d) Planificar, coordinar y desarrollar con las parejas pedagógicas, siempre en docencia compartida, aquellas acciones destinadas al desarrollo del programa.
- e) Colaborar en el periodo de adaptación del alumnado en el nivel inicial de cada una de las etapas educativas.
- f) Participar como formadores o formadoras en el itinerario formativo relacionado con el Programa esTEla que se desarrolle en su centro.
- g) Participar en la CCP informando de las acciones que se desarrollen desde el Programa esTEla.
- h) Fomentar acciones que propicien la implicación de las familias, así como de toda la comunidad educativa.
- i) Asistir a las acciones convocadas por parte de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad.
- j) Participar en el seguimiento y evaluación del Programa esTEla.

Cada distrito que participa en el programa deberá elaborar un Plan de Transición de Distrito que será común para todos los centros y que desarrollará la Comisión de Coordinación de Distrito. En este plan deben concretar las características y necesidades de los centros con respecto a la transición

entre etapas del alumnado, incluyendo aquellos aspectos relacionados con el ámbito organizativo, pedagógico, profesional y social a tener en cuenta para desarrollar un proceso que favorezca la consecución de los objetivos de este programa.

En definitiva, la novedad de este proyecto se basa principalmente en que por primera vez se trabaja la transición educativa entre etapas teniendo en cuenta a todas ellas: infantil, primaria y secundaria. De modo que un solo programa abarca a todas ellas. Además, para solicitar la participación en esTEla todo el distrito debe solicitarlo de manera que esto facilita la coordinación entre centros, sobre todo, entre los CEIP y los IES, ya que el alumnado de 6º de Primaria debe transitar a 1º de la ESO. Otro aspecto que facilita este programa es que al participar todo el distrito, las actividades que se proponen se desarrolla en todos los centros, inclusive aquellas que no están coordinadas desde el propio programa, creando de este modo una coordinación entre centros.

#### **4. METODOLOGÍA**

Tras matizar el concepto de transición y realizar un breve recorrido por los programas sobre transición que ha realizado la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y, debido a que el Programa esTEla está actualmente iniciando su andadura por los centros educativos de Canarias. El estudio se centrará en una de las dimensiones de éxito en la transición escolar, en concreto, la dimension educativa y, dentro de esta, en el profesorado.

Para realizar este estudio exploratorio, se ha optado por una metodología mixta, utilizando instrumentos y técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo. La metodología mixta permiten combinar la perspectiva cuantitativa y cualitativa, compensando las limitaciones de cada una y fortaleciendo la validez de la interpretación de los resultados (Creswell y Clark, 2017). En el campo de la educación es común la utilización de métodos mixtos (De Lisle, 2011).

##### **4.1. Objetivos**

Para este estudio se planteó como objetivo general “explorar los conocimientos que tiene el profesorado de la isla de Tenerife asignado al programa esTEla sobre la transición educativa”

Por tanto, partiendo del objetivo general surgieron una serie de objetivos específicos:

- **Objetivo 1:** Analizar los sistemas de formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en Canarias sobre transición.
- **Objetivo 2:** Conocer la opinión del profesorado y coordinadores de los distritos de la isla de Tenerife respecto a la formación (inicial y permanente) sobre transición educativa.
- **Objetivo 3:** Determinar la importancia que le concede el profesorado y los coordinadores de los distritos de la isla de Tenerife al proceso de transición del alumnado y sus propuestas de mejora.

Para alcanzar el primer objetivo se llevará a cabo una revisión bibliográfica de los planes de estudio del profesorado participante en el programa esTEla. Con una metodología mixta, en el que se ha realizado un cuestionario que se enviará a todos los centros educativos que actualmente están inscritos en el programa y unas entrevistas semiestructuradas a un docente esTEla de Tenerife y a un coordinador del programa, se obtendrá la información necesaria para los objetivos 2 y 3.

## 4.2. Participantes

### 4.2.1. Participantes del cuestionario

La población a la que se ha acudido para realizar esta investigación son el profesorado adscrito al Programa esTEla en el presente curso escolar en la isla de Tenerife. En Canarias hay un total de 207 distritos escolares, con la siguiente distribución (ver tabla 5).

**Tabla 5: Número de distritos participantes en el Programa esTEla**

Isla	Nº de distritos escolares	Nº de distritos participantes
Fuerteventura	9	6
Lanzarote	17	5
Gran Canaria	80	20
La Gomera	5	2
El Hierro	2	2
La Palma	12	6
Tenerife	82	19
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>60</b>

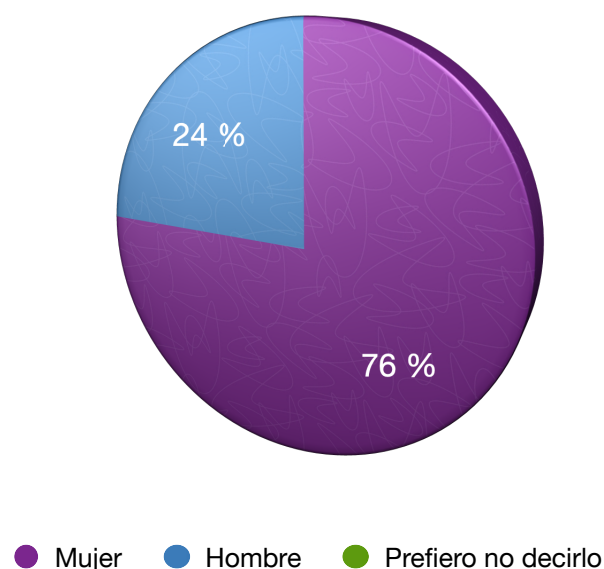
Por provincias, en Las Palmas de Gran Canaria hay un total de 106 distritos escolares de los cuales participan en el programa esTEla, 31. Por otro lado, en la provincia de Santa Cruz de Tenerife hay un total de 101 distritos escolares de los que participan 29. Dependiendo del distrito escolar, hay un número mayor o menor de centros que lo componen por lo que se decide escoger una isla, que por motivos de cercanía y disposición se escoge la isla de Tenerife.

Para este trabajo también se decidió centrar la investigación en la isla de Tenerife por razones de disponibilidad y tiempo en la realización del estudio.

La isla de Tenerife tiene un total de 19 distritos participando en el programa esTEla, compuestos a su vez por 74 centros educativos distribuidos en colegios de infantil y primaria, en adelante CEIP; colegios de educación obligatoria conocidos como CEO e institutos (IES). En el anexo 1 se pueden ver los centros que forman parte de cada distrito.

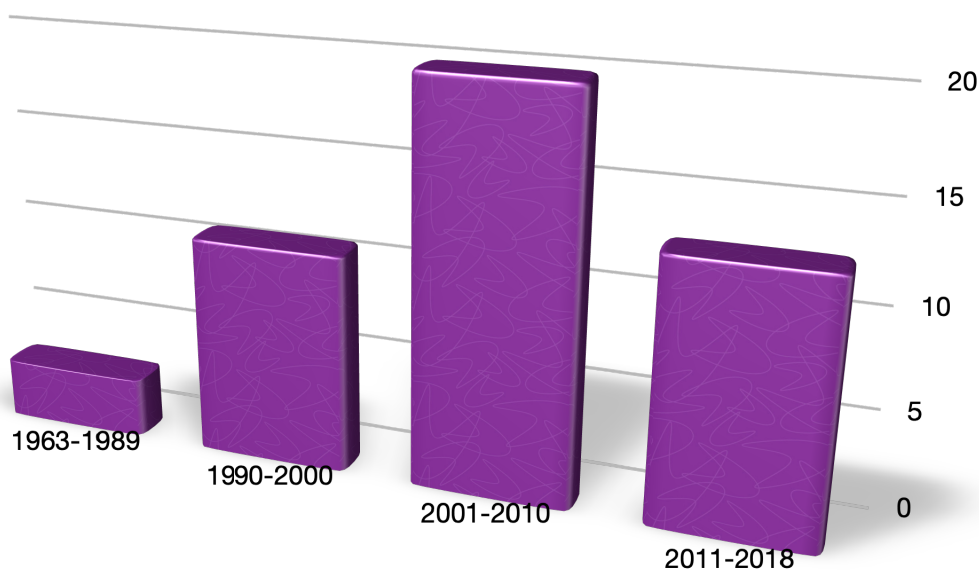
La población de docentes adscritos al Programa esTEla en Tenerife se desconoce, ya que éste depende del número de grupos en transición que exista en cada distrito (ver tabla 4), y no se facilita por parte de la Consejería de Educación esta información. Se remitió la solicitud para participar en el estudio a los 74 centros de los 19 distritos de Tenerife, contestado por 46 participantes del programa, de los cuáles un 76,1% eran mujeres y un 23,9% hombres (ver gráfica 1). En cuanto a la edad de los participantes la media se sitúa en 41 años, con una desviación de 8 años.

**Gráfica 1. Género del profesorado**



En lo referente a la formación académica de los participantes, entorno a un 52,2% son maestros/as de diplomatura o grado y el 45,7% licenciados y graduados en carreras de distinto ámbito educativo. En cuanto al año en el que finalizó la carrera universitaria, se puede observar en la gráfica 2.

**Gráfica 2. Año en el que finalizó la carrera universitaria**



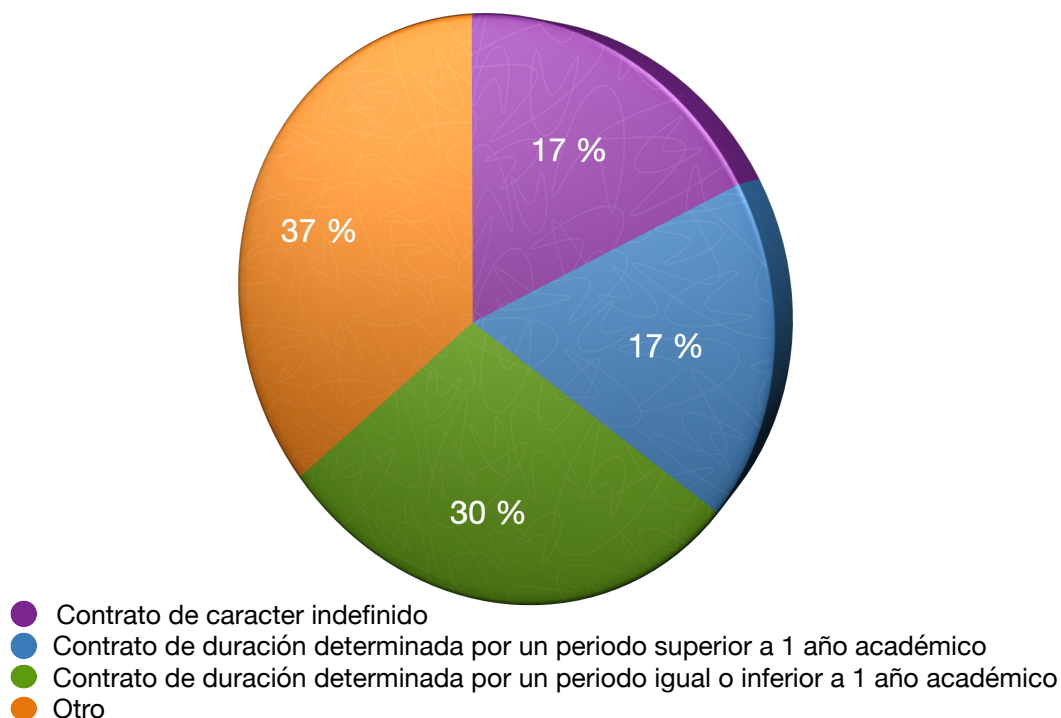
Por lo que se puede determinar que el 43,4% de los encuestados han terminado sus estudios entre el año 2001 y el 2010. Siendo más del 70% de la población total encuestada la que ha finalizado sus estudios en los últimos 20 años. En lo referente al centro de realización de los estudios universitarios, el 84,8% han estudiado en la Universidad de La Laguna (ULL), un 10,9% en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPG) y un 4,3% en otra universidad.

En cuanto a los licenciados, 19 en total, 13 han realizado el CAP y 5 el máster del profesorado. Se debe señalar que el máster del profesorado comenzó a impartirse en el curso 2009-2010 por lo que anteriormente a este año, la formación de capacitación docente para secundaria se realizaba a través del CAP.

Retomando los datos de la muestra del profesorado esTEla, en lo referente a su experiencia laboral oscila entre meses de trabajo, es decir, su experiencia no llega a un año, hasta los 28 años,

obteniendo una media de entorno a los 10 años de experiencia. En cuanto a la estabilidad en el centro educativo en el que están en el presente curso escolar, la media se sitúa en los 46 meses, más de 3 años y medio. En lo que concierne al tipo de situación laboral se puede observar en la gráfica 3.

**Gráfica 3. Situación laboral del profesorado adscrito a esTEla**



#### 4.2.2. Participantes de las entrevistas

Tras obtener los resultados del cuestionario, se llevó a cabo dos entrevistas a la coordinadora de un distrito y a una docente responsable del Programa esTEla en su centro. La primera, se trata de una mujer de 50 años con 30 años de experiencia en la escuela pública. La segunda, es una mujer de 29 años con menos de 6 meses de experiencia en la educación pública. Ambas pertenecen al mismo distrito escolar de la isla de Tenerife. Aunque es el primer año que se imparte el programa esTEla la coordinadora ha sido testigo de programas similares impartidos en los centros en los que ha trabajado mientras que la docente no ha participado ni conoce ningún programa de características similares.



### **4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

Siguiendo la metodología de carácter mixto, se estableció aplicar un cuestionario y realizar varias entrevistas para profundizar en la información aportada por los docentes responsables del Programa esTEla, lo que permitió obtener datos cualitativos y cuantitativos acerca de la investigación que se realizó.

#### **4.3.1. Cuestionario**

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* teniendo en cuenta los objetivos planteados, para ello se ha dividido en tres dimensiones (ver cuestionario en el anexo 2):

1. Perfil del docente.
2. Formación en el campo de la transición.
3. Programa esTEla.

Cada dimensión cuenta con las siguientes sub-dimensiones recogidas en la siguiente tabla: (ver tabla 6).

#### **4.3.2. Técnicas cualitativas**

##### **4.3.2.1. Análisis Documental de los Planes de estudio: formación inicial**

En relación a los planes de estudio, la mayoría de los encuestados (84,8%) han estudiado en la Universidad de La Laguna (ULL) por lo que se han seleccionado los de esta universidad. Por otro lado, la gran parte de los encuestados (82,6%) han realizado una diplomatura y/o licenciatura, teniendo en cuenta que los grados se implantaron en 2010, se valorarán principalmente las asignaturas que puedan tener algún tipo de relación con la “*transición educativa*” en las diplomaturas de maestro. Sin embargo, también se valorará las relativas al grado de modo que se pueda analizar si hay algún cambio y/o avance en este respecto. Así mismo, los licenciados deben cursar el CAP o el Máster del profesorado para ejercer en los centros educativos por lo que la investigación se basará en esta formación específica para valorar si existe alguna asignatura asociada a la “*transición educativa*”.

**Tabla 6: Estructura del cuestionario a los docentes esTEla**

<b>Dimensión</b>	<b>Definición de la dimensión</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Ítems</b>
<b>Perfil del docente</b>	Datos demográficos	Sexo Edad	1,2
	Formación inicial	Formación Año finalizó la formación Universidad donde estudio Formación pedagógica (CAP o Máster) Años realizó la formación pedagógica	3,4,5,6,7
	Experiencia docente	Años de experiencia docente Años docente en el centro Situación laboral en el centro	8,9,10
<b>Formación en el campo transición</b>	Formación transición académica	Formación en transición Tipo de formación sobre transición	11,12
	Formación permanente	Actividades formativas realizadas Contenidos de la formación	13,14
<b>Programa esTEla</b>	Formación para formar parte de la comisión	Formación para programa esTEla Formación recibida para ser Comisión de Coordinación esTEla Preparación para los objetivos de esTEla Formado para diseñar Plan de Transición de Distrito	15,16,17,18
	Plan de transición de distrito	Utilidad y periodicidad de las reuniones de la comisión de distrito Herramientas para diseño del Plan de transición de distrito Objetivos conseguidos Solicitud a la Consejería para desarrollar el programa esTEla	19, 20, 21, 22, 23, 24

Fuente: Elaboración Propia

Teniendo en cuenta que la diplomatura de magisterio ha sufrido variaciones a lo largo de los últimos treinta años, se va a realizar un recorrido por los planes de estudio (ver anexos 4 y 5) resaltando aquellas asignaturas que tengan relación con la *transición educativa*. Para ello, se tendrán en cuenta las siguientes resoluciones:

- Resolución de 21 de mayo de 1993, de la Universidad de La Laguna, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro, especialidad Educación Infantil. *BOE, 144*, de 17 de junio de 1993.
- Resolución de 21 mayo de 1993, de la Universidad de La Laguna, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro-Especialidad Educación Primaria. *BOE, 144*, de 17 de junio de 1993.

- Resolución de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, por la que se modifica la de 21 de mayo de 1993, y se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Infantil. *BOE*, 42, de 18 de febrero del 2000.
- Resolución de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, por la que se modifica la de 21 de mayo de 1993, y se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Primaria. *BOE*, 42, de 18 de febrero del 2000.
- Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil. *BOE*, 96, de 22 de abril del 2011.
- Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria. *BOE*, 96, de 22 de abril del 2011.

Con la revisión de los planes de estudio se pretende encontrar asignaturas que en la descripción de los contenidos abarquen aspectos como: **educación emocional, educación socioafectiva, convivencia, dinámicas de grupo, transición**. Ya que, como ya se ha nombrado anteriormente, uno de los aspectos fundamentales que considera el Programa esTEla es el de prestar atención al desarrollo del ámbito socio-afectivo del alumnado, con la finalidad de ofrecer la mejor respuesta a las necesidades de los niños y niñas que están transitando.

En referencia a los docentes de secundaria, la Ley General de Educación de 1970 fue la primera en mostrar interés en la formación del profesorado de secundaria, creando los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), autorizados para dar el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), cuya base normativa se encuentra en el capítulo III de dicha ley y en la Orden de 8 de julio de 1971, estuvo en vigor hasta el curso 2009/2010. Esta formación se impartía en dos ciclos, el primero de carácter teórico y el segundo de carácter práctico. El ciclo teórico tenía una duración mínima de 150 horas y se centraba en el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación, siguiendo las siguientes temáticas:

- a) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos.
- b) Tecnología e innovación educativa.

c) Didácticas especiales.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre estableció que para impartir enseñanzas en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional se necesitaba el Título Profesional de Especialización Didáctica que se obtenía mediante el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), regulado por el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, que se concreta en la Orden de 17 de febrero de 1997.

En la actualidad, para ejercer como profesor o profesora en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas es necesario disponer del Título Universitario Oficial de Máster. El Máster cuenta con tres módulos: genérico, específico y prácticum. El módulo genérico consta de tres asignaturas obligatorias y el módulo específico de cuatro asignaturas optativas.

Debido a las dificultades para encontrar los planes de estudio del CAP y el CCP, se valorará el del máster del profesorado que está actualmente en vigor:

- Resolución de 19 de julio de 2018, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Máster conjunto de las universidades de Las Palmas de Gran Canaria y la Laguna). *Boletín Oficial del Estado*, 203, de 22 de agosto de 2018.

Con la revisión de los planes de estudio se aspira a encontrar asignaturas que en la descripción de los contenidos abarquen aspectos como: **educación emocional, educación socioafectiva, convivencia, dinámicas de grupo y/o transición.**

#### 4.3.2.2. Entrevistas

La entrevista es una herramienta muy utilizada a la hora de recoger datos de cara a una investigación. Steinar Kvale (2011) entiende la entrevista como una conversación, donde la persona entrevistada comparte su vivencia con la entrevistadora, y construye conocimiento de forma conjunta.

Se ha creado la batería de preguntas que ha sido utilizada para la elaboración de las entrevistas, teniendo en consideración cuestiones pertinentes que puedan sustraer la mayor cantidad de información y favorecer la riqueza de las aportaciones de las personas entrevistadas. La batería de preguntas de la siguiente tabla corresponde a la realizada a la coordinadora y abarca aspectos tales como (ver tabla 7).

**Tabla 7: Dimensiones y categorías de la batería de preguntas-coordinadora**

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	PREGUNTAS	CÓDIGO
<b>Dimensión formativa</b>	Formación del profesorado	4,5,9	[F.P.]
<b>Dimensión programas de la Consejería de Educación</b>	Otros programas educativos	1,2	[O.P.E.]
	Programa esTEla	3	[P.E.]
<b>Dimensión coordinación</b>	Reuniones de distrito	6,7	[R.D.]
<b>Dimensión valoración personal</b>	Consejería Educación	8	[C.E.]
	Programa esTEla	10, 11, 12, 13, 14	[V.P.E.]

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 7 se puede observar la relación entre el número de las preguntas y las dimensiones que se ha decidido tener para la entrevista a realizar, con un total de cuatro dimensiones, seis categorías y catorce preguntas. En el anexo 3 pueden consultar la transcripción de la entrevista.

En cuanto a la relación de preguntas que se han realizado a la docente del programa esTEla, las dimensiones y categorías que se han incorporado para extraer la mejor cantidad de información son las incluidas en la tabla (ver tabla 8):

**Tabla 8: Dimensiones y categorías de la batería de preguntas-profesora**

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	PREGUNTAS	CÓDIGO
<b>Dimensión formativa</b>	Formación propia	4,13	[F.PR.]
<b>Dimensión programas de la Consejería de Educación</b>	Otros programas educativos	1,2	[O.P.E.]
	Programa esTEla	3,8,9,10,15	[P.E.]
<b>Dimensión coordinación</b>	Reuniones de distrito	14	[R.D.]
<b>Dimensión valoración personal</b>	Programa esTEla	5,6,7,11,12,16	[V.P.E.]

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 8 se puede observar la relación entre el número de las preguntas y las dimensiones que se ha decidido tener para la entrevista a realizar, con un total de cuatro dimensiones, cinco categorías y catorce preguntas. En el anexo 4 pueden consultar la transcripción de la entrevista.

Las dimensiones de ambas entrevistas son las mismas, con algunas diferencias en las categorías. La dimensión formativa en el primer caso hace referencia a la formación que tiene el profesorado esTEla sobre el programa, mientras que en la segunda entrevista se refiere a la formación propia acerca del programa. La segunda categoría, dimensión programas de la Consejería de Educación, abarca todo lo que saben sobre los programas que se han realizado en los centros educativos impulsados por la propia Consejería, desde el propio programa esTEla hasta otros en los que hayan podido participar o conozcan. En la dimensión coordinación, se quiere ahondar en las reuniones de distrito, desde su periodicidad hasta la productividad de las mismas. Finalmente, se tiene en cuenta la opinión personal de cada una de ellas, en la dimensión de valoración personal, en concreto en las categorías de la Consejería de Educación y, sobre la propia opinión y/o experiencia del programa esTEla.

#### **4.4. Procedimiento**

Una vez comentadas las técnicas e instrumentos, se detalla los pasos que se han realizado para la recogida de datos.

En cuanto al análisis documental de los planes de estudios en la formación inicial, se realizó la búsqueda de los planes de estudio y programas o guías docentes. Una vez localizados, se realizó una lectura exhaustiva de la información localizada, para identificar la formación que recibieron los egresados en el ámbito de la transición educativa.

Para la aplicación del cuestionario (anexo 2) se utilizó un formulario de Google, con la intención de remitirlo por correo electrónico a los 74 centros participantes del Programa esTela en la isla de Tenerife. Debido a que no se dispone de ninguna información actual sobre el número de profesorado esTela en cada centro y a su vez se desconoce el profesorado integrante en el programa, se solicitó a los centros participantes que deriven el cuestionario a sus profesores adscritos al

Programa. Por esta razón, la muestra se basa en el número de centros participantes y no, directamente en el número de profesores esTEla.

En un primer momento, se remitió el cuestionario a los 74 centros participantes al correo institucional que cada centro escolar tiene recogido en la ficha del centro que elabora la Consejería de Educación y, que en consecuencia, llega al equipo directivo. Tras una semana y media, se envió un recordatorio. Al cabo de tres semanas, se ha procedido a cerrar la posibilidad de seguir recibiendo respuestas.

Una vez analizado los datos del cuestionario, se contactó con una docente esTEla y una coordinadora del programa a las que se le realizó una entrevista semiestructurada. Las entrevistas se pudieron llevar a cabo de manera presencial por lo que se citaron a ambas en el centro educativo de una de ellas. Debido a que una de las docentes no tiene la jornada laboral completa, pudo desplazarse sin dificultad al centro sede de la otra entrevistada. Para el desarrollo de la entrevista, se dispuso de un espacio tranquilo y sin interrupciones. Se desarrollaron las dos entrevistas: en primer lugar, se entrevistó a la docente de esTEla y, posteriormente a la coordinadora. Aunque había cierto clima de complicidad entre ambas, las entrevistas se llevaron a cabo por separado. Se realizó una transcripción de las entrevistas, que se puede consultar en los anexos 3 y 4, para facilitar su lectura, la transcripción viene codificada ([F.P.]; [F.PR.]; [O.P.E.]; [P.E.]; [R.D.]; [C.E.]; [V.P.E.]) con cada una de las categorías en las que se han dividido las dimensiones de investigación.

#### **4.5. Análisis de datos**

Con la implementación de una metodología de carácter mixto, fue necesario realizar un análisis de contenido tanto cuantitativo como cualitativo.

Para el análisis documental de los planes de estudio y las guías docentes se organizó la información recogida en un cuadro, comparando el contenido de las mismas y las funciones de la transición educativa. En concreto, se dividió el cuadro en “**educación emocional, educación socioafectiva, convivencia, dinámicas de grupo, transición**”, por ejemplo: “transición”, para identificar si se abordaba esta formación en las asignaturas que comprendía el plan de estudio.

El análisis de los datos estadísticos obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados, se analizaron con el software SPSS 19.0, ya que, con la utilización de éste se pudo ordenar la información recogida y realizar las correspondientes interpretaciones. En este caso, se realizó un análisis descriptivo exploratorio de las dimensiones cuestionario.

Para la entrevista, se realizó un análisis de los datos cualitativos identificando en las transcripciones de la entrevista las dimensiones y categorías codificadas. Estableciéndole una serie de dimensiones (Formativa, Programas de la Consejería de Educación, Coordinación, Valoración Personal) y atribuyéndole ciertos códigos ([F.P.]; [F.PR.]; [O.P.E.]; [P.E.]; [R.D.]; [C.E.]; [V.P.E.]) con el fin de organizar la información aportada.

## 5. RESULTADOS

Con el propósito de plasmar de manera clara los resultados que se obtuvieron, la información aparecerá dividida en tres partes. Primero, se presenta el análisis documental y, a continuación, los resultados del cuestionario y, por último, los resultados de las dos entrevistas.

### 5.1. Resultados del Análisis Documental

Después de realizar un análisis de los planes de estudio (anexo 5), en las diplomaturas y los grados de maestro se pueden observar varias asignaturas que en un principio parece que pueden relacionarse con la transición. Estas asignaturas son:

- En la diplomatura de Infantil de 1993, la asignatura de *Didáctica de la Educación para la Convivencia*, optativa de tercer curso. Al no tener acceso a las guías didácticas, no se puede explicitar el contenido de las mismas pero en las descripciones del contenido se observa que se imparte: Aspectos didácticos de la educación en sociedad que incluyen aquellos **valores, actitudes y normas necesarias para convivir**; origen y fundamentación de los mismos y recursos para realizar esta tarea.
- En la diplomatura de Infantil del 2000, las asignaturas de:
  - *Didáctica para la educación de la convivencia*, en la descripción del contenido se contempla: Aspectos didácticos de la educación en sociedad que incluyen aquellos **valores, actitudes y normas necesarias para convivir**; origen y fundamentación de los mismos y recursos para realizar esta tarea.



- *Psicología de la educación socioafectiva*, los contenidos son: Fundamentos de la **educación afectivo y social**. Identidad y autonomía personal. **Modelos de fines socioafectivos** y reforma educativa. Ajuste y realización: diagnóstico y bases explicativas. Tipos de personalidad de los escolares. Estilos educativos parentales. **El diseño de los contenidos socioafectivos**.

Como en el caso anterior, no hay acceso a las guías didácticas por lo que no se puede examinar el contenido de cada asignatura.

• En el grado de Infantil, la asignatura de *Psicología del profesorado y habilidades docentes* se ubica en el segundo curso y de carácter obligatorio. El temario consta de:

- Tema 1: El escenario instruccional y las habilidades docentes.
- Tema 2: Motivando para aprender: las estrategias motivacionales.
- Tema 3: La Comunicabilidad docente y sus estrategias.
- Tema 4: La Competencia emocional y las habilidades para la regulación del grupo y el fomento de la convivencia.

Por otro lado, la asignatura de *Psicología de la educación socioafectiva* se realiza durante el tercer año del grado, es optativa y cuyo contenido consta de:

Módulo I. Contextualización de la educación socioafectiva en la etapa de educación infantil.

1. Fundamentos de la educación socioafectiva en el contexto de la escuela.
2. La educación socioafectiva en el curriculum de Educación Infantil.
3. El docente como agente de la educación socioafectiva.

Módulo II. Propuestas educativas para favorecer el crecimiento socioafectivo.

1. Modelo de fines educativos para la educación socioafectiva.
2. Diseño de actividades para la educación socioafectiva.
3. Pautas docentes para educar desde el corazón.
4. Otros procedimientos para la educación socioafectiva.

Las asignaturas que se pueden relacionar en mayor o menor medida con la “transición educativa” en la diplomatura y los grados de maestro de Primaria son:

• En la diplomatura de Primaria de 1993, la asignatura de *Didáctica de la Educación para la Convivencia*, optativa de tercer curso. Al no tener acceso a las guías didácticas, no se puede explicitar el contenido de las mismas pero en las descripciones del contenido se observa que se imparte: Aspectos didácticos de la educación en sociedad que incluyen aquellos **valores, actitudes y normas necesarias para convivir**; origen y fundamentación de los mismos y recursos para realizar esta tarea.

- En la diplomatura de Primaria del 2000, la asignatura de *Interacción social en el aula* cuya descripción de los contenidos es: **Técnicas de dinámica de grupo**. Técnicas elementales de modificación de conducta. Psicología y técnicas de interacción profesor-alumno. Andamiaje, participación guiada. Estrategias para su mejora. Psicología y técnica de interacción alumno-alumno. Estrategia para su mejora.
- En el grado de maestro de primaria está la asignatura de *Educación Emocional* que se ubica en el tercer año, de carácter optativo cuyos temas son:
  - Tema 1: Educación Emocional: ¿Para qué? ¡Vive la Vida! (Fundamentos de la Educación Emocional)
  - Tema 2: Abre la puerta del cambio: Emociónate (Concepto y funciones de las emociones en el funcionamiento psicológico humano. Los procesos cognitivo-emocionales en la regulación del comportamiento. Relación entre valores y emociones. La relación entre las emociones y la motivación. Procesos y actitudes emocionales relacionados con la competencia personal y social del alumnado)
  - Tema 3: Educar con Corazón (Educación Emocional para la salud y el bienestar personal. Educación emocional para el bienestar social)
  - Tema 4: La asignatura: "Educación Emocional y para la Creatividad", en el sistema educativo canario. (Desarrollo emocional y socio-afectivo en la educación primaria)
  - Tema 5: La Práctica de la Educación Emocional (Enfoques metodológicos de la Educación Emocional. Ejemplos de estrategias para la Educación Emocional )
  - Tema 6: Más allá de la Educación Emocional (La relación entre la emocionalidad y la creatividad)
  - Tema 7: El Dónde de la Educación Emocional: familia, escuela, comunidad, medios de comunicación y contexto sociocultural (La construcción participativa de valores en la escuela, en la familia y en la sociedad)
  - Tema 8: Maestros y Maestras con Corazón (Las competencias psicoprofesionales del docente como agente de la Educación Emocional)
  - Tema 9: Experiencias en Educación Emocional

En definitiva, en la formación universitaria para la obtención del título de maestro en Educación Infantil o Primaria no hay ninguna asignatura obligatoria o troncal que abarque de alguna manera la transición. En cambio, se han encontrado algunas optativas que podrían dar algunas pinceladas sobre a lo que transición educativa se refiere.

En el plan de estudios del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (ver anexo 6), no se encuentra ninguna asignatura que contenga alguna de las palabras claves descritas anteriormente.

Por lo que se deduce que en los planes de estudios para la capacitación docente no existe formación relativa a la transición educativa aunque, en alguno de ellos, existen optativas en la que se transmiten conocimientos sobre educación emocional. En cambio, se debe reiterar que son de carácter optativo por lo que dependerá de las motivaciones personales de cada futuro docente el escoger éstas optativas o no.

## **5.2. Resultados del cuestionario al profesorado del Programa esTEla**

Como ya se ha señalado anteriormente, el cuestionario consta de tres dimensiones: perfil del docente, formación en el campo de transición y programa esTEla.

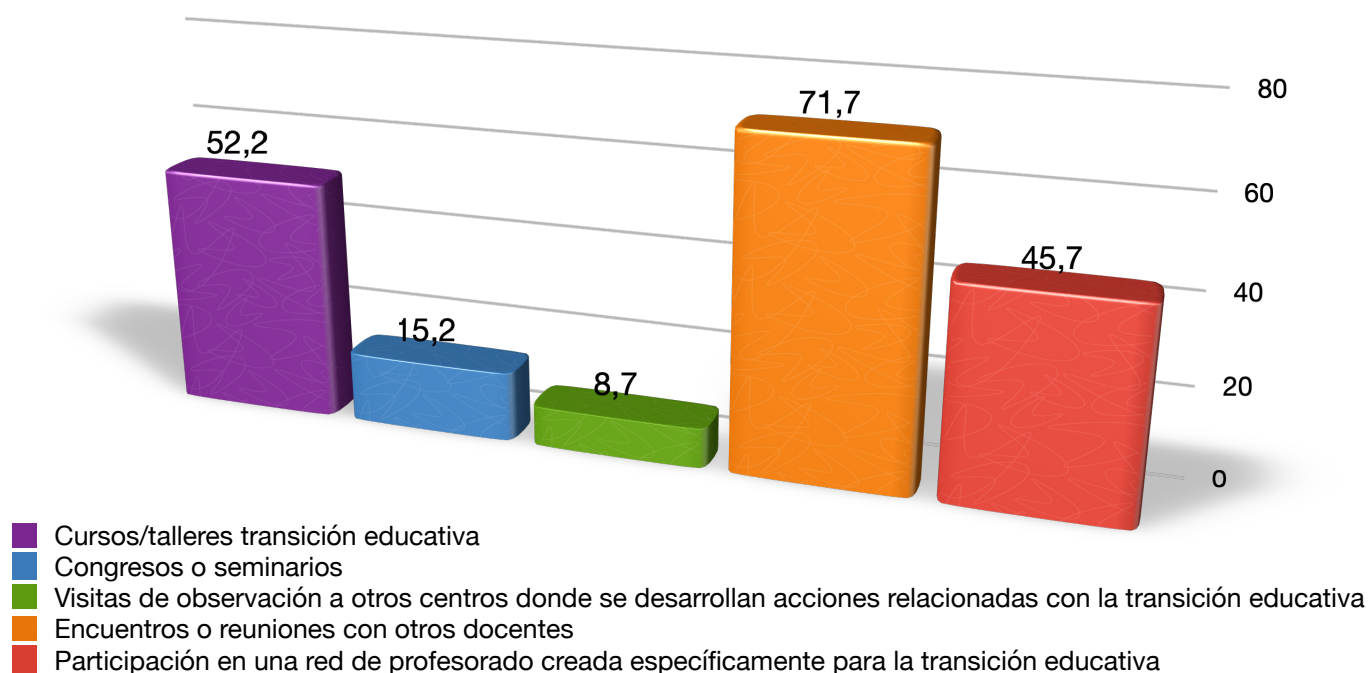
Se va a proceder a realizar el análisis de los resultados de los datos pertenecientes al apartado de la formación sobre transición. A la pregunta de si tienen alguna formación específica sobre “transición educativa”, el 30,4% responde que sí mientras que el 69,6%, señala que no. Posteriormente, a la pregunta sobre qué tipo de formación específica tienes de la “transición educativa”, se podría organizar en:

- La impartida como parte del programa de formación de esTEla. (8 docentes)
- La perteneciente al programa Impulsa. (1 docente)
- Cursos específicos como: “Ayudando a transitar” o “Matemáticas Newton Canarias”. (2 docentes)
- Formación recibida por el propio centro. (1 docente)
- Formación recibida por el CEP. (1 docente)
- Formación recibida por la Consejería de Educación. (2 docentes)
- Autoformación. (1 docente)

En referencia a las actividades a las que han asistido en los últimos 12 meses se puede observar en la gráfica 4 que de los 46 docentes encuestados, los que respondieron que sí, han acudido a reuniones con otros docentes un 71,1%, mientras que un 52,2% han asistido a cursos y talleres

sobre transición educativa. Un 45,7% participa en una red de profesorado creada específicamente para la transición educativa, por lo que viendo las respuestas anteriores sobre que no han recibido anteriormente formación sobre transición educativa, se podría deducir que se refieren a la actual formación que están recibiendo. Solo un 15,2% ha acudido a congresos y/o seminarios y, un 8,7% ha realizado visitas de observaciones en otros centros donde se desarrollan acciones relacionadas con la transición educativa.

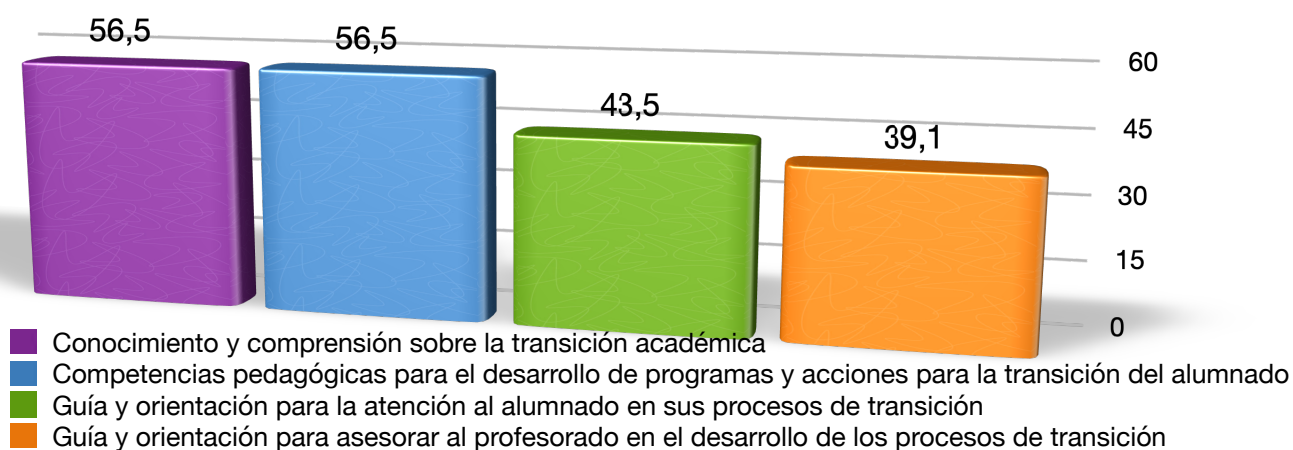
**Gráfica 4: Actividades de formación en las que han participado en los últimos 12 meses**



En referencia a la formación sobre transición educativa recibida en los últimos 12 meses, se ha preguntado sobre si se han abarcado una serie de contenidos y han respondido que sí en el siguiente porcentaje (ver gráfica 5).

El porcentaje de docentes que sí han recibido formación sobre el conocimiento y la comprensión de transición educativa es del 56,5%. El mismo porcentaje de docentes (56,5%), han recibido formación también sobre competencias pedagógicas para el desarrollo del programa y acciones para la transición del alumnado. Un 43,5% han recibido guías y orientaciones para la atención del alumnado en sus procesos de transición y, un 39,1% han recibido guías y orientaciones para asesorar al profesorado en el desarrollo de los procesos de transición.

**Gráfica 5: Formación sobre transición educativa que han recibido en los últimos 12 meses**



En cuanto a la percepción del profesorado sobre si tienen formación suficiente para llevar a cabo el programa esTEla un 58,7% contestó que no mientras que un 41,3% sí se siente suficientemente formado. No se encuentran diferencias significativas en cuanto a la valoración el profesorado que contestó al cuestionario en función de la variable formación inicial.

Otra de las preguntas trata sobre su labor como miembro de la Comisión de Coordinación esTEla del distrito y, en concreto, sobre si ha recibido formación específica para desarrollar dicho trabajo a lo que han respondido, ver gráfica 6.

**Gráfica 6: Participación en programas de formación**



Posteriormente se ha indagado sobre su nivel de preparación para algunos aspectos como miembro de la Comisión de Coordinación esTEla y las respuestas han sido reflejadas en la Tabla 9.

**Tabla 9: Nivel de preparación para las funciones de la Comisión de Coordinación**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Adecuar el proceso de transición a las características del alumnado, teniendo en cuenta sus características emocionales y sociales.	4,65 %	44,19 %	44,19 %	6,98 %
Emplear la docencia compartida como método de trabajo docente para lograr la atención inclusiva y personalizada de todo el alumnado, así como la mejora del clima escolar y la convivencia.	6,98 %	25,58 %	46,51 %	20,93 %
Implementar estrategias que faciliten el desarrollo curricular y emocional del alumnado para la transición educativa desde el trabajo y desarrollo de las competencias	2,33 %	41,86 %	41,86 %	13,95 %
Potenciar el trabajo coordinado de los centros que pertenecen a los mismos distritos escolares a través de las reuniones de la Comisión de Coordinación de Distrito esTEla, para lograr acuerdos curriculares, organizativos y metodológicos sobre la transición entre estas	9,3 %	48,84 %	34,88 %	6,98 %
Fomentar el liderazgo pedagógico compartido de los equipos directivos del distrito, así como la participación de los orientadores de los centros, con el fin de fortalecer la coordinación entre etapas y la transferencia de culturas metodológicas y organizativas, materializadas en el Plan de Transición de Distrito como documento marco.	10,87 %	50 %	32,61 %	6,52 %
Garantizar la formación del profesorado para el desarrollo del Programa esTEla	9,3 %	41,86 %	39,53 %	9,3 %
Fomentar la participación familiar en los procesos de transición del alumnado entre estas etapas.	14,29 %	50 %	28,57 %	7,14 %

Cabe destacar que en lo que más se sienten preparados con unos porcentajes de 20,93% (mucho) y un 46,51% (bastante) es en emplear la docencia compartida como método de trabajo docente. Poco más de la mitad de los encuestados con un 13,95% (mucho) y un 41,86% (bastante) también se ven capaces de implementar estrategias que faciliten el desarrollo curricular y emocional del alumnado desde el trabajo y desarrollo de las competencias. En el lado opuesto, más de la mitad de los encuestados con un 14,29% (nada) y un 50% (poco) no se sienten preparados para incluir a las familias en el proceso de transición del alumnado. Otro aspecto llamativo es que el 10,87% (nada) y el 50% (poco) tampoco se ven capacitados para fomentar el liderazgo pedagógico compartido de los equipos directivos así como para incitar la participación de los orientadores de los centros.

A la pregunta si se sienten formados para diseñar el Plan de Transición de Distrito señalaron un 19,6% que no se siente nada preparado, un 43,5% se ve poco preparado frente a un 34,8% que señala sentirse bastante preparado y tan solo un 2,2% muy preparado.

Posteriormente se hace alusión a las reuniones mensuales de distrito y con un 95,7% de los encuestados consideran que son necesarias. De ellos, un 65,9% no cambiaría la periodicidad de las reuniones y, las personas que han considerado cambiar la periodicidad, el 35,3% la realizaría trimestralmente o, con el mismo porcentaje, hay quienes consideran ponerlas sólo cuando el coordinador o un compañero/a de distrito lo solicite.

En cuanto a la importancia de estas reuniones, han respondido 35 personas, al tratarse de una pregunta abierta, se han resumido las respuestas del profesorado en las siguientes:

- Mejorar/mantener una buena coordinación, 45,7%.
- Consensuar una metodología común o, al menos, en la misma línea, 31,4%
- Espacio de intercambio para tener en cuenta las experiencias, dudas, dificultades encontradas, etc. de los otros. 28,5%
- Garantizar el seguimiento del programa y da continuidad al trabajo realizado, 20%.
- Enriquecimiento pedagógico, como vehículo para la mejora en la práctica, 17,1%.

Tan solo una persona ha respondido que demasiadas reuniones no aportan nada y otra que no ha asistido a una por lo que todavía no podría realizar ninguna valoración.

En definitiva, las respuestas del profesorado son diversas pero no existe diferencia significativa entre los maestros/as y los licenciados y/u otros graduados.

Otra pregunta relevante ha sido sobre si se le han proporcionado las herramientas necesarias para elaborar el Plan de Transición de Distrito y un 71,1% ha respondido que no frente a un 28,9% que ha dicho que sí. En referencia a los objetivos planteados desde el programa y su consecución, el 33,3% considera que se están consiguiendo bastantes, el 57,8% que algunos y el 8,9% ninguno.

Las dos últimas preguntas del cuestionario son de carácter abierto y tratan sobre qué le pedirían a la Consejería de Educación para desarrollar el programa esTEla y, si quieren hacer alguna aportación más de las respuestas dadas. Para ver las respuestas completas, consultar el anexo 7. Pero, para poder abordar estas aportaciones, vamos a realizar un análisis de las respuestas dadas. Básicamente las respuestas giran entorno a tres grandes aspectos y/o dimensiones: formación inicial [F.I.], desarrollo del programa [D.P.] y condiciones laborales [C.L.].

En cuanto a la formación inicial, 13 docentes de 46, indican por un lado recibir más aprendizajes previos a la puesta en marcha del programa y, por otro, que éstos sean más prácticos, ajustados a la realidad. Tal y como se recogen en estas respuestas: *“Una formación previa más práctica y no [...] durante la ejecución del programa.”*, otra respuesta sobre este tema: *“Una formación ajustada a las necesidades reales”*. En esta, además, incluye formación sobre docencia compartida: *“Que nos formen desde un principio con formación referente a la docencia compartida y a las pautas referentes para elaborar el Plan de Acción y de Transición”*.

En la siguiente dimensión, 22 docentes han dado respuestas relacionadas con el desarrollo del programa, éstas van encaminadas por un lado a la gran carga burocrática que tiene el programa, con respuestas contundentes como: *“Menos burocracia”*, otra respuesta más específica ha sido: *“Que suprimiera toda la carga burocrática asociada a absolutamente todo lo que tiene que ver con programas”*.

Por otro lado, solicitan más recursos, que todos los centros dispongan de la misma dotación de recursos para llevar a cabo el proyecto, tal y como indica el siguiente encuestado: *“Le pediría que dotase a los centros adscritos de tecnología equiparable al que tenemos en el centro de cabecera en el que, cada alumno, tiene su propio dispositivo. Eso nos permite abordar metodologías más motivadoras e innovadoras”*. Otros encuestados son más escuetos en su respuesta: *“Más recursos para abordar la transición”*.

En cuanto a las dificultades encontradas con las parejas pedagógicas, es un tema más recurrente en el profesorado de secundaria, de 19 docentes de secundaria que respondieron a esta pregunta, 7 hacen mención a la docencia compartida mientras que, de las 19 respuestas registradas de los maestros, tan solo 2 hacen referencia a este tema. Y las quejas van relacionadas por un lado con la falta de tiempo para llevar a cabo la coordinación docente previa a la práctica de la docencia compartida, como se refleja en la siguiente respuesta: *“[...] se requiere de muchas más sesiones de coordinación entre el docente y las parejas pedagógicas, la carga de actividad lectiva y burocracia no permiten realizar coordinaciones frecuentes o crear proyectos de enriquecimiento común”*. Otro encuestado indica: *“No contamos con horas de coordinación con nuestra pareja pedagógica en Secundaria y es algo esencial para asegurar la docencia compartida”*. Este encuestado se replantea la docencia compartida en secundaria: *“[...] Replantearse la idea de la*



*docencia compartida en secundaria como medio para facilitar la transición. Al carecer de horas de coordinación, muchas veces es más un obstáculo que un beneficio”.*

Otro problema relacionado con las parejas pedagógicas se trata de la reticencias que se encuentran, en algunas ocasiones, con el profesorado con el que tienen que compartir docencia. Algunos argumentan que se trata de la imposibilidad del propio docente de adaptarse al cambio: *“Profesorado no está dispuesto a cambiar sus estrategias educativas y usan esTEla como un apoyo escolar”.* Otros encuestados lo achacan a que se les ha impuesto el programa a éstos docentes: *“[...] Confirmación por parte de las parejas pedagógicas para realizar el programa y no por imposición ya que resulta bastante complicada la coordinación cuando la pareja pedagógica no está por la labor”.* Este encuestado propone que el profesorado participe en las formaciones: *“[...] que las parejas pedagógicas estuvieran también dentro de estas formaciones e implicadas con el proyecto ya que los coordinadores de esTEla no podemos hacer nuestro trabajo cuando un tutor no comparte este ideología”.*

En referencia a las condiciones laborales, 13 docentes han hecho mención a aspectos relacionados al número de horas, es decir, aquellos que no tienen la jornada completa, ven un obstáculo más a la hora de implantar el programa ya que no pueden estar las horas necesarias en el centro para su desarrollo, tal y como se indica en la siguiente respuesta: *“[...] Jornada completa y no parcial ya que con dos horas o una a la semana es imposible que los alumnos te tomen en serio frente a la pareja pedagógica[...].”* En esta línea, algunos docentes solicitan continuidad de la plantilla actual de docentes esTEla: *“Continuidad, estabilidad de la plantilla actual [...]”*, otro docente añade que es un programa que está empezando y que, en consecuencia, todavía quedan cosas por aprender: *“Pediría continuidad. El programa está empezando y solo lleva un cuatrimestre del curso, por tanto, todavía nos falta recibir más formaciones [...]”.* Otra situación que nos encontramos es con un docente que comparte centro y éstos pertenecen a Distritos escolares diferentes por lo que se ha encontrado con la dificultad de que van en líneas diferentes y tiene que decidir a qué reunión mensual acudir, tal y como se recoge a continuación: *“[...] Pertenezco a centros de diferentes Distritos que siguen ritmos y pensamientos diferentes. Me coinciden hora/fecha de algunas reuniones de coordinación de Distrito”.*

Con la última pregunta se pretendía recoger cualquier comentario adicional que el profesorado quisiera aportar después de realizar el cuestionario. Para ver todas las respuestas ofrecidas, se puede

consultar el anexo 7. El número de respuestas fue inferior a la anterior, 38 respuestas en la pregunta 24 frente a las 14 respuestas de la 25. Sin embargo, podríamos dividir las respuestas en 4 bloques: los que quieren manifestar aspectos positivos del programa (3 personas), los que quieren seguir aportando algún inconveniente o cambio sobre el programa (6 personas), los que hacen alguna valoración sobre la propia encuesta (2 personas) y, por último, los que han contestado que no quieren añadir nada (3 personas). Teniendo encuesta esto, vamos a realizar un vaciado de los aspectos positivos y negativos que han querido seguir añadiendo los docentes.

En cuanto a los aspectos positivos del programa, los docentes consideran que es un programa interesante, del que sentirse orgulloso, tal y como se recoge a continuación: *“Es muy interesando participar en este programa de tránsito e impartir contenidos desde el proyecto de una forma diferente”*, otro de los comentarios fue: *“Me siento orgulloso de pertenecer y desarrollar mi labor a través del Programa esTEla”*. Por otro lado, el docente que considera el programa esTEla como una buena estrategia, critica los recursos que les aportan porque no siempre corresponde con la realidad del centro, tal y como redacta:

“Considero al programa esTEla una buena estrategia, pero se queda corta como recurso. Usan indistintamente a maestros de Infantil y Primaria para abarcar 5 años, 1º y 6º y los recursos de la plataforma [...] son buenos, pero luego dependes de los recursos del centro para poder elaborarlos y no siempre se puede.”

Las respuestas añadiendo algún inconveniente del programa abarca desde que consideran que los recursos se están proporcionando de manera muy gradual, tal y como indica el siguiente comentario: *“Se nos están proporcionando las herramientas necesarias pero muy poco a poco. Al ser la primera vez que se lleva a cabo este proyecto, estamos creando el programa mientras caminamos por el curso [...]”*. Otro encuestado da de nuevo importancia a que la formación sobre el programa esTEla se dirija a todo el profesorado del centro: *“Que la formación de los jueves dirigida al profesorado esTEla también vaya dirigida al resto del profesorado del centro”*. Uno de los docentes de secundaria señala que los horarios en esta etapa son poco efectivos y propone que el programa solo se implante en un grupo específico en el que se reúna a los alumnos que requieran de esta medida, tal y como indica:

“Los horarios esTEla en secundaria son poco efectivos puesto que una hora semanal por grupo es anecdótica. Quizás la transición debería realizarse en un grupo concreto en el que

se incluya a los niños que necesiten esta medida para que la relación entre alumnado y profesorado genere el vínculo necesario”.

Finalmente, una docente hace una reflexión sobre la voluntariedad del profesorado esTEla y señala que en el programa solo debería participar el profesorado que quiera llevarlo a cabo y no ser llamados de las listas de sustitución para su desarrollo, en concreto apunta:

“En mi caso estoy en la lista de sustitución y creo que este programa debería ser para el profesorado que lo elija, no por imposición como ha sido en mi caso y encima a jornada parcial que no puedes implicarte completamente con el alumnado”.

### **5.3. Resultados de las entrevistas**

#### **5.3.1. Entrevista a la coordinadora del programa esTEla**

Durante la entrevista a la coordinadora del programa esTEla se han proporcionado respuestas en donde se ha profundizado en las preguntas que se habían realizado a los encuestados. Además, la entrevista se divide en 3 grandes bloques: formación, programa esTEla y los docentes. También ha realizado algún comentario sobre las mejoras que llevaría a cabo de cara al próximo curso. Se puede consultar la transcripción de la entrevista en el anexo 3. A continuación, se hará una recopilación de alguna de las respuestas dadas:

##### **A. Formación:**

En este apartado se valorarán las respuestas dadas a las dimensiones formativas y valoración personal ([F.P.]; [V.P.E.]) relativas a las cuestiones sobre la formación inicial del profesorado así como la que se imparte durante el programa. Por un lado, la coordinadora hace alusión a que en cuanto a formación inicial sobre transición que: *“Hay gente formada pero hay muchísima gente que no.”* Por otro lado, habla sobre el tipo de formación que reciben a través del programa y es consciente de que: *“[...] la formación que se les da es demasiado teórica, poco práctica y a lo mejor no tiene tanta aplicación en el aula como podría ser. Habría que plantearla desde otra perspectiva.”*

Además, hace una crítica sobre la elaboración por parte de la Consejería de Educación del programa esTEla, en concreto, y otros de similares características, en cuanto a la formación indicando que:

[...] tanto para el programa esTEla como para otros proyectos, siempre se deja todo muy en el aire y la formación siempre es lo último. Se empieza siempre proponiendo algo que sí, es muy novedoso, que en el papel está muy bien porque la resolución te lo explica perfecto pero a la hora de llevarlo a cabo, se necesitan recursos y, entre ellos, son los recursos personales que estén formados previo, no formarlos sobre la marcha que es lo que suele hacer la administración educativa.

### **B. Programa esTEla:**

A continuación se va a valorar las dimensiones programas de la Consejería de Educación y valoración personal ([O.P.E.]; [P.E.]; [V.P.E.]) relativas a cuestiones relacionadas con el propio programa, desde su similitud con otros, hasta aquellas consideraciones que hay que hacer, bajo su criterio, para mejorarlo.

En referencia al programa indica que se parece a otros pero que tiene algunas diferencias: “[...] Podría asimilarse al IMPULSA pero tiene diferencias [...]”.

Además, señala una de las desventajas que tiene el programa bajo su punto de vista, y está relacionada con la docencia compartida ya que considera que los docentes implicados en el proceso de transición (maestros del tercer curso de Infantil, maestros del primer y último curso de Primaria, así como los docentes de 1º ESO), no saben lo que significa la docencia compartida o en qué consiste realmente su función dentro de este proyecto.

“[...] en muchos sitios no tienen muy claro en qué consiste la labor del docente esTEla, no es un profesor de apoyo es la docencia compartida. Entonces la formación no solo tiene que ser hacia el profesorado esTEla si no el profesorado que se va a beneficiar y el centro, hay que formarlos a todos: qué es docencia compartida, cuáles son las funciones de unos y de otros... Y ahí es donde hay que incidir, yo creo que uno de los objetivos que tiene que establecer el programa esTEla para el año que viene es, [...] formación para los docentes [...] cursos que se establezcan desde la propia Consejería de Educación hacia los centros que quieran el programa. ¿Usted quiere el programa? Vale, tenemos esta formación y usted la tiene que hacer [...]”

Otra de las consideraciones que hace sobre el programa es acerca de la finalidad del mismo. Considera que el programa está muy bien planteado y que los objetivos propuestos son los idóneos.

Sin embargo, opina que la manera en la que se está desarrollando el programa no es el más adecuado, como señala en el siguiente extracto de la entrevista:

“El programa esTEla, desde mi punto de vista, ósea el fin es el correcto, los medios, no. De momento, hay que mejorarlo, perfilarlo. [...]” Además, añade cómo continuaría el desarrollo del programa para comprobar su validez o no: “[...] Los docentes esTEla tienen que estar a tiempo completo sea cual sea el centro y, que el año que viene, [...] habría que continuar con los mismo docentes que han empezado esto tendrían que continuar el año que viene. Debería haber una prórroga de las plazas de los docentes que están nombrados en los distritos para que el curso que viene, uno: poder desarrollar el programa ya con un proyecto ya hecho y bien, dos: que los propios docentes puedan ver si lo que se ha hecho este curso en transición funciona el año que viene, los niños de 6º que van al instituto, los niños de 5 que van a 1º y ver si eso ha funcionado para poder evaluar pros, contras, fallos, aciertos y si no son las mismas personas nunca se va a poder hacer una valoración objetiva del programa.”

### **C. Docentes:**

En este apartado se valorará la dimensión de valoración personal ([V.P.E.]) del cuestionario ya que hace una puntualización que coincide con la opinión de los propios docentes del programa y es sobre las condiciones laborales del profesorado, en concreto, considera que es una equivocación que el docente esTEla no esté a jornada completa en el centro, ya que, entre otras cosas, no puede garantizar en ese colegio que se esté llevando a cabo el programa con todas las garantías. Tal y como puntualiza en el siguiente fragmento de entrevista:

“[...] la asignación horaria de los docentes no tiene que estar supeditada a si el centro es mayor o menor. Tiene que haber un docente esTEla por centro, si el centro es grande, pues dos, si es más pequeño, uno. El horario tiene que ser entero, completo, no pueden ser horas porque los niños vienen todos los días. Entonces tiene que venir todos los días para poder desarrollar el programa con garantías [...] Además, tiene que ser coherente el número de horas con la exigencia, si yo estoy quince horas tú no me puedes exigir una actuación en el centro como si estuviera todo el tiempo completo, es imposible porque no llegas.”

### 5.3.2. Entrevista a la docente de esTEla

La entrevista realizada a la docente de esTEla ha proporcionado mayor información sobre las acciones que se están llevando a cabo a través del programa esTEla en los centros educativos así como las dificultades que se encuentran a la hora de llevarlo a cabo. Además, hace una valoración sobre la formación que está recibiendo ampliando, de este modo, la información recogida en el cuestionario. Se puede consultar la transcripción de la entrevista en el anexo 4. A continuación, se realiza una recopilación de algunas de las respuestas dadas, en concreto las que hacen referencia a la formación [F.PR.]; al Programa esTEla en relación a lo que están haciendo actualmente [P.E.], [V.P.E.] y algunas de las dificultades con las que se han encontrado [V.P.E.].

Entre las respuestas dadas se destaca las siguientes en referencia a la formación, ya que se puede percibir la sensación de que están pocos preparados, tal y como también se refleja en las encuestas también (ver apartado 5.2. Resultados del cuestionario al profesorado del Programa esTEla): *“[...]creo que nos están formando este año. Es un programa nuevo y al ser tan novedoso pues no estamos preparados como deberíamos, quizás.”*

Otro aspecto que ha señalado al respecto sobre la calidad de la formación es que aunque es enriquecedora, hace falta que sea una formación más empírica, aplicable:

*“Es enriquecedora pero podría ser mejor si fuese más práctica, en vez de tanta teoría en algunos casos. Por ejemplo, en la de matemáticas de la semana pasada, a la que no pude acudir, fue bastante dinámica, pudieron sacar un montón de recursos de ahí pero eso, yo creo que se puede organizar a principio de curso para que sea más eficaz.”*

Por otro lado, habla sobre lo que está realizando actualmente a través del programa, en concreto sobre la elaboración del Plan de Distrito. Hoy por hoy están centrados en el debate y la elección de las fortalezas y debilidades de cada centro del distrito para poder realizar el Plan.

*“[...] Ahora estamos realizando el Plan de Distrito y nos está llevando nuestro tiempo porque hay que hablar de los puntos débiles y puntos fuertes de cada centro del distrito, cómo podemos llevar a cabo la transición del alumnado, por ejemplo, del cambio del colegio al instituto de una manera eficaz, entonces coordinarnos vía online es un poquito complicado.”* En cuanto al trabajo directo con el alumnado señala: "hemos trabajado la educación emocional, la competencia matemática y lingüística, es hasta lo que ahora nos

están formando. Hemos hecho actividades, no todas las que tenemos en mente pero estamos en ello.”

Se le pregunta sobre el trabajo en común del Distrito y comenta que, aunque cada uno en su centro realiza la actividad como quiere, hay una guía, un punto de partida, y en cada trimestre intentan unificar esa puesta en práctica: *“Pues hemos trabajado la educación emocional, la competencia matemática y lingüística, es hasta lo que ahora nos están formando.”* Y en otra pregunta añade: *“[...]en el primer trimestre hicimos una revista esTEla en la que cada colegio, instituto presentaba las actividades hechas.”*

Algunos de los inconvenientes o desventajas con los que se ha encontrado son en referencia al tipo de formación que reciben, ya que considera que es muy teórica: *“[...]deberíamos tener más acceso a recursos, no tanta teoría sino más práctico para llevarlo a cabo”.*

También hace alusión al horario o a la docencia compartida, en este caso la docente está nombrada por 15 horas, siendo un día de ellos al mes, en el que se realizan las reuniones de Distrito, por lo que resta tiempo de su trabajo *in situ* en las aulas: *“El horario principalmente puesto que tengo tres días a la semana y uno de ellos está destinado a reuniones [...] esa es la dificultad.”* En cuanto a la pareja pedagógica, solicita que haya formación también para éstos docentes ya que en ocasiones se encuentran con el hándicap de que están acostumbrado a impartir una docencia más tradicional y no conocen el concepto de docencia compartida: *“[...] la pareja pedagógica pues tienen sus costumbres y algunas personas están fijas a ellas y no quieren cambiarlas, ni ver más allá y es docencia compartida el programa esTEla y no de apoyo.”*

Además, hace alusión a las incorporaciones de nuevo profesorado esTEla debido a las bajas laborales, considera que es un problema ya que hay que formar de nuevo a ese profesor y, a medida que avanza el curso, la cantidad de formación recibida es mayor. Así lo indica: *“[...] ahora por ejemplo se siguen incorporando gente esTEla que empiezan ahora en febrero y necesitan la formación que nosotros ya hemos tenido y quieras o no, no es lo mismo que estar desde un principio de curso”.*

## 6. Discusión

La muestra estaría formada por maestros (52%) y profesorado de secundaria (46%) y a aunque su formación inicial es diferente, en este estudio no se encuentran diferencias significativas en las dimensiones analizadas. Todos los docentes consideraban que no tenían formación sobre transición educativa (69'6%) antes de realizar el programa y, los que la tenían, era la recibida a través del programa esTEla.

Por otro lado, tampoco se encuentran diferencias significativas en cuanto a la valoración del profesorado sobre la importancia de las reuniones de distrito, siendo las respuestas más repetidas aspectos relacionados con la mejora o mantenimiento de una buena coordinación (45,7%) y el consenso de una metodología o línea común de actuación (31,4%).

En relación a si han recibido las herramientas necesarias para desarrollar algunas de las funciones que se plantean a través del programa esTEla, la mayoría de los docentes entorno al 67%, se sienten preparados (mucho o bastante) para llevar a cabo la docencia compartida. En cambio, más del 64% de los encuestados no se sienten preparados (poco o nada) para hacer partícipes a las familias del proceso de transición educativa.

En las preguntas de respuesta abierta, las críticas giraban alrededor de tres temas claves como son la formación inicial, el propio desarrollo del programa y las condiciones laborales. En cuanto a la primera, los comentarios recogidos se basan principalmente a que la formación es poco práctica y se va dando a medida que van desarrollando el programa por lo que no siempre se pueden sentir seguros en sus intervenciones. En cuanto al desarrollo del programa nos encontramos con problemas sobre el exceso de burocracia con la que se enfrentan, los recursos que se encuentran en cada centro escolar es diferente por lo que a veces dificulta la tarea de unificar todo el distrito o, inconvenientes para la coordinación y/o la aceptación del tutor a la docencia compartida. Finalmente, los docentes que no tienen jornada completa se ven con serias dificultades para abordar los objetivos que plantea el programa tales como la ejecución de actividades, docencia compartida, coordinaciones con la pareja pedagógica, etc.

En referencia a las entrevistas así como en las preguntas abiertas del cuestionario, se puede afirmar que tanto el profesorado participante como, al menos, una coordinadora de esTEla estaban de



acuerdo en que el programa resulta prometedor pero existen varios aspectos que mejorar en cuanto a la formación y las condiciones laborales del profesorado. Por un lado, valoran que la formación debería realizarse antes del desarrollo del programa y no durante, también proponen una formación más práctica y empírica que se aleje de la exposición. Además, solicitan la jornada completa para abordar los objetivos del programa de una manera más precisa y certera.

En síntesis, se puede observar que las diferentes formaciones del profesorado para llegar a ser docentes tanto de Infantil/Primaria como de Secundaria son bastante diferentes. Por un lado, en la formación para los maestros de Infantil y Primaria se observa que ambos tienen optativas sobre convivencia y educación afectivo y social. Además, en el grado de maestro de Infantil tiene otra asignatura obligatoria de psicología “*Psicología del profesorado y habilidades docentes*” y otra optativa, “*Psicología de la educación socioafectiva*” mientras que el grado de Primaria tiene como optativa “*Educación Emocional*”. Por otro lado, se puede observar que la formación en los grados para ser docente en secundaria se centran en el conocimiento de la materia, mientras que, en el máster de habilitación docente se focalizan en el currículum y en la innovación docente y la investigación. En definitiva se puede observar que, aunque no se trabaje como tal la transición educativa en ninguna de las vías para ser docente en un centro educativo, los maestros tienen una mayor formación en didáctica y psicología evolutiva que los licenciados o profesorado de secundaria.

## **7. Conclusión**

Teniendo en cuenta los objetivos planteados al comienzo de este proyecto, se va a intentar sintetizar y dar respuesta a los mismos.

- El primer objetivo hacía referencia a los sistemas de formación del profesorado sobre transición. Queda latente con el presente estudio que, en la muestra analizada, la formación sobre este aspecto la reciben exclusivamente cuando son partícipes de programas sobre transición y, en algunos casos, por iniciativa propia e interés en el ámbito también obtienen esta formación. Además, también se puede observar que los canales de formación del profesorado una vez comienza la docencia son a través del CEP (Centros de Profesorado) o la formación que ofrece la Consejería de Educación a través de los programas que implementa en los centros educativos.
- Con el segundo objetivo se pretendía conocer las diferencias existentes entre la formación del profesorado de maestro de primaria/infantil y secundaria en relación al tránsito. En este caso,

pese a que la formación inicial es diferente y, en el caso de los maestros de primaria/infantil tienen formación relacionada con la educación emocional, no existe formación específica sobre transición y en la práctica no hay diferencia entre ambos colectivos ya que ambos perciben las mismas carencias formativas. En cambio, también se puede percibir que ambos profesionales demandan más formación previa y solicitan el mismo tipo cosas (más horas laborales, más formación, continuidad en el programa, etc.)

- Finalmente, se ha querido conocer la opinión de los integrantes del programa esTEla de la isla de Tenerife y, en general, los comentarios han sido muy positivos, creen que es un buen programa que, siendo conocedores que está iniciándose este curso, hay algunos flecos que perfilar para que sea más efectivo. En ningún caso se ha cuestionado la importancia del programa aunque sí la manera en el que la Consejería de Educación lo está llevando a cabo.

No cabe duda que el cambio de etapa supone un choque emocional para el alumnado que transita y que la existencia del programa esTEla no sólo tiene en cuenta este aspecto emocional, sino que busca unificar la manera en la que se transmiten los conocimientos en una etapa y otra para suavizar este tránsito. Además, el uso de la docencia compartida quita carga al profesorado tutor de manera que se puedan centrar en aquellos aspectos más emocionales, conocer al alumnado y sus inquietudes es el principio que debe regir la implementación de este programa.

Aparte del ámbito emocional, aplicar estrategias, tareas y/o ejercicios en el que se trabajen las competencias de manera global parece ser otro de los objetivos del proyecto, ya que se están llevando a cabo formaciones en el ámbito lingüístico y las matemáticas.

Para lograr todo esto, hay que formar al profesorado que imparte esTEla en diferentes ámbitos: como en educación emocional, educación socioafectiva o las dimensiones que influyen en la transición, entre otras, enriqueciendo de este modo los conocimientos previos. Aunque es cierto que se ha comprobado que no hay formación en los planes de estudio de la Universidad de La Laguna que aborden este campo, hay algunas asignaturas que dan alguna pincelada algunos ámbitos que afectan a la transición. Para el enriquecimiento en la instrucción, el propio profesorado pide una formación inicial previa a la ejecución del programa, un banco de recursos al que poder acudir y continuar con las reuniones de distrito que sirven, entre otras cosas, para la puesta en común de las experiencias y aunar esfuerzos en una misma línea de actuación.

Por otra parte, resulta necesario matizar algunas de las limitaciones encontradas a la hora de realizar el estudio. El más destacado es el desconocimiento del número de docentes que participa en el programa esTEla en la isla de Tenerife, lo que significa que no se puede determinar la población de estudio y, por tanto, la representación de la muestra del cuestionario. Por otro lado, no se dispone de información del plan de implementación que ha establecido la Consejería de Educación y el plan de formación para el Programa, al no facilitar la Consejería esta información. Los y las participantes en la entrevista fueron voluntarios, por lo que probablemente eran personas más predispuestas a reconocer la importancia de este Programa. Además de todo esto, hay que señalar que los instrumentos para la recogida de datos (cuestionario y entrevistas), se llevó a cabo durante el comienzo del segundo trimestre, por lo que la evaluación que puedan hacer los docentes participantes podría variar o inclusive ser más precisa cuando finalice el curso escolar. En un próximo estudio, podría realizar el seguimiento de un distrito en concreto para valorar el desarrollo del Plan en esos centros durante el transcurso del curso escolar. Otro inconveniente encontrado ha sido el referente a la evaluación de las guías de estudios, la falta de documentos sobre programas y guías docentes ha provocado que este apartado no se pudiera desarrollar en su totalidad.

## **8. Propuesta de actuaciones**

Tras un análisis de los resultados y teniendo en cuenta que el programa está iniciándose en el presente curso escolar 2021/2022, que este curso no se ha finalizado y que, en consecuencia, se desconoce cómo va a seguir desarrollándose el programa, las propuestas de mejora que podemos ofrecer con la situación actual son:

- I. **Continuidad del profesorado que desarrolla esTEla en el centro hasta al menos dos cursos escolares.** Debido a la gran inversión que se hace en cuestión de tiempo y dinero en formar al profesorado, considero que es importante que éste personal siga para corroborar que las acciones que se han llevado a cabo el primer curso, han funcionado y, para ello, hay que esperar a que el alumnado cambie de etapa.
- II. **Formación previa al inicio del proyecto.** Una vez más, es importante valorar la inversión de tiempo y dinero que están llevando a cabo Consejería y profesorado en la formación, sin embargo, esta al realizarse a lo largo del programa, muchas veces las acciones se ven retrasadas a la espera de más formación. Si se estableciese un periodo previo de formación al inicio del curso escolar, antes de que se implante el programa, habría un mejor resultado de

las acciones llevadas a los centros así como un mejor dominio de las actividades por parte del profesorado implicado.

**III. Bolsa de trabajo específica de profesorado esTEla.** Un hándicap con el que se están encontrando este curso es que hay profesorado que coge la baja y nombran a gente nueva que desconoce el programa y, en consecuencia, no tiene la formación. Éstos profesionales deben recibir la formación para poder llevar a cabo el desarrollo del programa por lo que retrasa la consecución de objetivos, la elaboración de actividades, etc. Por eso se propone crear una bolsa de empleo de profesionales que hayan recibido esta formación. Por parte de los CEP de la isla podría incorporarse esta formación para que el profesorado que quiera pueda realizarla y así incorporarse a esta bolsa de empleo.

**IV. Trabajar la transición educativa desde una perspectiva global en el centro.** Ya que existe una persona dedicada exclusivamente al desarrollo del programa, debería ser útil su presencia en el centro educativo, de modo que, este profesor sea un nexo de unión entre el centro educativo y el distrito. Que todo el profesorado sean esTEla o no, trabajen en sus aulas la transición, creando un objetivo común. Si hay actividades que se plantean para los cursos en transición, el resto de cursos se unan y participen ya que, en muchas ocasiones la transición se produce cada curso escolar al cambiar el profesorado que imparte clases y, aunque no es tan abrupta la diferencia, también es un buen recurso para preparar al alumnado en la transición.

**V. Introducir una asignatura sobre transición educativa en la formación académica inicial (carrera universitaria).** Debido a que se ha detectado que la mayoría de las personas que tienen formación sobre transición educativa ha sido por interés personal o, en su defecto, por ser partícipe de un programa educativo de ésta índole y, tras escuchar a los diferentes docentes implicados en este proyecto, que la transición educativa es un tema de sumo interés y que hay que trabajarlo en las aulas. Una manera de que el profesorado llegue más formado a los centros educativos es abordando esta cuestión desde el comienzo de la formación, quitando la optatividad de esta y haciéndola de obligatorio curso.

## **Reflexión final**

A modo de reflexión final, no cabe duda que el proceso de transición genera grandes cambios en las personas y que, en educación se trata de niños y niñas que están aprendiendo a desenvolverse en un contexto diferente al familiar y que, los centros educativos al tratarse del segundo contexto de socialización con el que se encuentran deben tener en cuenta estas circunstancias. Además, desde el

Departamento de Orientación se podría tener en cuenta este programa y ser partícipe, de alguna manera, de él. El Plan de Acción Tutorial (PAT), por ejemplo, sería un buen recurso en el que el Departamento de Orientación interviene para facilitar al profesorado esTEla la intervención en otros grupos que no transiten actualmente. Inclusive, a través de los tutores se puede facilitar la implicación de las familias en este proceso ya que también son parte fundamental para el correcto desarrollo en el cambio de etapa. En definitiva, la transición debe ser abordada por todos los agentes implicados en la educación y establecer unos objetivos comunes para facilitar la implantación de este programa que pretende aunar las tres grandes etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria como principal novedad.

## Referencias bibliográficas<sup>1</sup>

- Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (55), 223-248. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7054408>
- Calvo Salvador, A. y Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1), 49-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=10908>
- Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., y Argos González, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217–240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Cresswell, J. W. y Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research California*, Estados Unidos: Sage publications.
- Comisión Europea (3 de marzo de 2010). Europa 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>
- Comisión Europea. (2011). Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <http://waece.org/xxxxx.pdf>
- De Lisle, J. (2011). The benefits and challenges of mixing methods and methodologies: lessons learnt from implementing qualitatively led mixed methods research designs in Trinidad and Tobago. *Caribbean Curriculum*, 18, 87–120. <https://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/handle/2139/11308>
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Grau Company, S., Álvarez Teruel, J., Moncho Pellicer, A., Ramos Hernando, M., Crespo Grau, M. y Alonso Cadenas, N. (2013). Las transiciones educativas: Necesidades de un proceso de orientación completo. Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Gimeno, J. (1996). La transición a la educación secundaria. Madrid: Morata

---

<sup>1</sup> Normas APA 7º última actualización

- Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (7 de diciembre de 2012) Programa Infancia. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/infancia/category/principal/page/23/>
- Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (s.f.) Programa Impulsa. <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/impulsa/>
- Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Programa Tránsito. (s.f.) <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/transito/>
- Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Programa esTEla. (s.f.) <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/esTEla/>
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.) [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.) <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 1 de octubre de 2014, páginas 77321 a 77371 (51 págs.). [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-9901](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-9901)
- Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández González, A. (2014). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 23(3), 49–62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Real Academia Española. (s.f.). Transición. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 10 de diciembre de 2021 de <https://dle.rae.es/transición>
- Resolución de 21 de mayo de 1993, de la Universidad de La Laguna, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro, especialidad Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 144, de 17 de junio de 1993. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1993-15825](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1993-15825)
- Resolución de 21 mayo de 1993, de la Universidad de La Laguna, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro-Especialidad

Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 144, de 17 de junio de 1993. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1993-15824](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1993-15824)

- Resolución de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, por la que se modifica la de 21 de mayo de 1993, y se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 42, de 18 de febrero del 2000. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2000-3365](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2000-3365)
- Resolución de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, por la que se modifica la de 21 de mayo de 1993, y se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 42, de 18 de febrero del 2000. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2000-3363](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2000-3363)
- Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 22 de abril del 2011. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-7251](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-7251)
- Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 22 de abril del 2011. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-7252](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-7252)
- Resolución de 7 de febrero de 2012, por la que se autoriza la puesta en marcha del Programa Infancia y se establecen los requisitos de solicitud para la participación de los centros docentes públicos que imparten Educación Infantil y Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias en el programa y el procedimiento de selección, así como las condiciones para su desarrollo. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2012/034/005.html>
- Resolución de 19 de julio de 2018, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Máster conjunto de las universidades de Las Palmas de Gran Canaria y la Laguna). *Boletín Oficial del Estado*, 203, de 22 de agosto de 2018. <https://www.boe.es/boe/dias/2018/08/22/pdfs/BOE-A-2018-11788.pdf>
- Resolución de 27 de mayo de 2021, por la que se autoriza la puesta en marcha del Programa esTEla y se establecen los requisitos de solicitud, el procedimiento de selección y las condiciones para su desarrollo en centros públicos que imparten las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de canarias. *Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad*, núm. 1153/2021, de 30 de junio de 2021. <https://>



[www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/normativa-internas/r\\_1153\\_listado\\_definitivos\\_distritos.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/r_1153_listado_definitivos_distritos.pdf)

- Rodriguez, F. (2016). Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital- Universitat de Barcelona
- Ruiz Guevara, L., Castro Pérez, M., León Sáenz, T. (2010) Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. Revista Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 52 (3), <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3253Ruiz.pdf>
- Unicef (2012). *School readiness: A conceptual framework*. Nueva York: Unicef.

## Anexos

### Anexo 1: Listado definitivo de distritos educativos participantes en el Programa esTEla.

#### Curso escolar 2021-2022.

Nº	Centro	Isla	Distrito	Puntuación
1	IES MENCEY ACAYMO	TENERIFE	762203	7,5
2	IES PADRE ANCHIETA	TENERIFE	754106	7,25
3	IES VIERA Y CLAVIJO	TENERIFE	742206	7
4	IES SAN MATÍAS	TENERIFE	754107	6,75
5	IES SAN BENITO	TENERIFE	742204	6,75
6	IES EL SOBRADILLO	TENERIFE	754102	6,5
7	CEO MANUEL DE FALLA	TENERIFE	723101	6,5
8	IES ARICO	TENERIFE	762301	6,5
9	IES EL GALEÓN	TENERIFE	774102	6,5
10	IES SANTA ÚRSULA	TENERIFE	731101	6,5
11	IES BENITO PÉREZ ARMAS	TENERIFE	752105	6,5
12	IES MARÍA ROSA ALONSO	TENERIFE	754104	6,5
13	IES CANARIAS	TENERIFE	743103	6,5
14	IES SAN MIGUEL	TENERIFE	771102	6,25
15	IES MAGALLANES	TENERIFE	771201	6,25
16	CEO BETHENCOURT Y MOLINA	TENERIFE	754101	6
17	IES GUAZA	TENERIFE	772203	6
18	IES LAS VEREDILLAS	TENERIFE	754103	6
19	IES OFRA	TENERIFE	753104	6

Fuente: Anexo II. Listado definitivo: Tenerife

## Listado de los centros adscritos a los distritos participantes en el programa esTEla

762203	TENERIFE	GÜIMAR	38001619	CEIP	ALFONSO X EL SABIO
			38001644	IES	MENCEY ACAYMO
			38001723	CEIP	EL PUERTITO DE GÜIMAR
			38010554	CEIP	AGACHE
754108	TENERIFE	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	38008471	CEIP	LAS CHUMBERAS
			38008699	CEIP	MONTAÑA PACHO
			38009931	CEIP	CARDONAL I
			38010751	CEIP	LOS ANDENES DE TACO
		SANTA CRUZ DE TENERIFE	38002818	IES	PADRE ANCHIETA
742206	TENERIFE	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	38002478	CEIP	LA VERDELLADA
			38002806	IES	VIERA Y CLAVIJO
			38008705	CEIP	AGUERE
754107	TENERIFE	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	38008626	CEIP	SAN MATÍAS
			38011509	IES	SAN MATÍAS
		SANTA CRUZ DE TENERIFE	38004451	CEIP	SANTA MARÍA DEL MAR
742204	TENERIFE	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	38002326	CEIP	SANTA ROSA DE LIMA
			38002481	CEIP	SAN BENITO
			38008675	IES	SAN BENITO
			38009539	CEIP	CAMINO DE LA VILLA
754102	TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	38004487	CEIP	SANTA CRUZ DE CALIFORNIA
			38010839	IES	EL SOBRADILLO
723101	TENERIFE	LA OROTAVA	38003409	CEO	MANUEL DE FALLA
			38008857	CEIP	VÍCTOR RODRÍGUEZ JIMÉNEZ
			38010888	CEIP	AGUAMANSA
762301	TENERIFE	ARICO	38000263	CEIP	VILLA DE ARICO
			38000299	CEIP	NUESTRA SEÑORA DE LA LUZ
			38000330	CEIP	VIRGEN DE FÁTIMA
			38000354	CEIP	EL RÍO
			38011868	IES	ARICO
774102	TENERIFE	ADEJE	38000019	CEIP	ADEJE
			38000068	CEIP	ARMÉNIME
			38000081	CEIP	FAÑABÉ
			38000093	CEIP	TIJOCO BAJO
			38011960	IES	EL GALEÓN
731101	TENERIFE	SANTA ÚRSULA	38006401	CEIP	LA CORUJERA
			38006459	CEIP	SANTA ÚRSULA
			38006472	CEIP	SAN FERNANDO
			38009825	CEIP	MENCEY BENCOMO
			38010815	IES	SANTA ÚRSULA
752105	TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	38008948	CEIP	LOS VERODES
			38009217	CEIP	LOS DRAGOS
			38011145	IES	BENITO PÉREZ ARMAS
754104	TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	38010840	IES	MARÍA ROSA ALONSO
			38010891	CEIP	SECUNDINO DELGADO
			38011558	CEIP	LOS MENCEYES
743103	TENERIFE	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	38002193	CEIP	ÁNGELES BERMEJO
			38010797	IES	CANARIAS
		SANTA CRUZ DE TENERIFE	38007981	CEIP	SUSANA VILLAVICENCIO
			38016532	CEIP	LA SALUD
			38016684	CEIP	GESTA 25 DE JULIO
771102	TENERIFE	SAN MIGUEL DE ABONA	38004773	CEIP	ALDEA BLANCA
			38004815	CEIP	SAN MIGUEL
			38004840	CEIP	JUAN BETHENCOURT ALFONSO
			38009059	CEIP	EL ROQUE
			38009965	CEIP	EL MONTE
			38015217	IES	SAN MIGUEL
			38015461	CEIP	LLANO DE LAS NACIONES
771201	TENERIFE	GRANADILLA DE ABONA	38001361	CEIP	FROILÁN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
			38010967	IES	MAGALLANES
			38015436	CEIP	LA JURADA
			38015680	CEIP	ISAAC DE VEGA
754101	TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	38004347	CEO	BETHENCOURT Y MOLINA
			38009485	CEIP	EL DRAGUILLO
772203	TENERIFE	ARONA	38008614	CEIP	EL FRAILE
			38015187	IES	GUAZA
			38015400	CEIP	PARQUE LA REINA
754103	TENERIFE	EL ROSARIO	38004441	CEIP	SAN ISIDRO
			38009357	CEIP	MACHADO
		SANTA CRUZ DE TENERIFE	38009527	CEIP	TÍNCER
			38010441	CEIP	EL TABLERO
			38011959	IES	LAS VEREDILLAS
753104	TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	38008742	CEIP	OFRA VISTABELLA
			38009102	IES	OFRA
			38009497	CEIP	LAS RETAMAS

Fuente: Elaboración Propia

## **Anexo 2: Batería de preguntas del cuestionario para el cuestionario al profesorado esTEla**

1. Sexo ( Mujer – Hombre – prefiero no definirme)
2. Edad \_\_\_\_\_
3. ¿Qué formación tiene? Grado infantil/primaria – Diplomado o licenciado en \_\_\_\_\_
4. Año en que terminó la carrera \_\_\_\_\_
5. ¿En qué universidad cursó su carrera? ULL / ULPG /OTRA ¿Cuál?
6. En caso de haber realizado una licenciatura, ¿hizo el CAP o el máster del profesorado?  
Sí, el CAP/Sí, el CCP o el Máster de formación del profesorado/No
7. En el caso de que haya indicado que hizo el CAP o el máster del profesorado, ¿En qué año finalizó? \_\_\_\_\_
8. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene como docente? \_\_\_\_\_
9. ¿Cuántos años trabajando como profesor/a en este centro (actual)? \_\_\_\_\_
10. ¿Cuál es su situación laboral como profesor/a en este centro?
  - Contratación de carácter indefinido (un contrato en vigor sin fecha de finalización antes de la edad de jubilación)
  - Contrato de duración determinada por un periodo superior a 1 año académico
  - Contrato de duración determinada por un periodo igual o inferior a 1 año académico
  - Otro
11. ¿Tiene alguna formación específica sobre “transición educativa”? Si/No
12. En caso afirmativa ¿qué formación específica tiene sobre la transición educativa? \_\_\_\_\_
13. Durante los últimos 12 meses, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional relacionados con la transición educativa (puedes marcar tantas como sea necesaria)?
  - a) Cursos/talleres transición educativa
  - b) Congresos o seminarios (donde docentes presentan los resultados de sus investigaciones y debates)

- c) Visitas de observación a otros centros donde se desarrollan acciones relacionadas con la transición educativa
- d) Encuentros o reuniones con otros docentes relacionadas con la transición educativa como base un proyecto o programa
- e) Participación en una red de profesorado creada específicamente para trabajar el tema de la transición académica
- f) Otros

14. Respecto a la formación sobre transición en la que has participado, durante los últimos 12 meses, ¿han abarcado los siguientes contenidos?

- a) Conocimiento y comprensión sobre la transición académica
- b) Competencias pedagógicas para el desarrollo de programas y acciones para la transición del alumnado
- c) Guía y orientación para la atención al alumnado en sus procesos de transición
- d) Guía y orientación para asesorar al profesorado en el desarrollo de los procesos de transición

15. ¿Cree que tiene formación suficiente para llevar a cabo el programa esTEla? Sí/No

16. En su labor como miembro de la Comisión de Coordinación esTEla de su distrito, ¿ha recibido formación específica para realizar su trabajo?

- a) Sí, participé/participo en un programa de formación organizado por la Consejería de Educación
- b) Sí, participé/participo en un programa de formación organizado por los centros educativos que forman parte del distrito del programa esTEla
- c) Sí, participé/participo en un programa de formación de carácter informal que no forman parte de un programa organizado por el centro o la Consejería de Educación
- d) No, no he recibido formación

17. En su labor como miembro de la Comisión de Coordinación esTEla de su distrito, ¿se siente preparado en los siguientes aspectos?

- 1. Adecuar el proceso de transición a las características del alumnado, teniendo en cuenta sus características emocionales y sociales.

2. Emplear la docencia compartida como método de trabajo docente para lograr la atención inclusiva y personalizada de todo el alumnado, así como la mejora del clima escolar y la convivencia.
3. Implementar estrategias que faciliten el desarrollo curricular y emocional del alumnado para la transición educativa desde el trabajo y desarrollo de las competencias
4. Potenciar el trabajo coordinado de los centros que pertenecen a los mismos distritos escolares a través de las reuniones de la Comisión de Coordinación de Distrito esTEla, para lograr acuerdos curriculares, organizativos y metodológicos sobre la transición entre estas
5. Fomentar el liderazgo pedagógico compartido de los equipos directivos del distrito, así como la participación de los orientadores de los centros, con el fin de fortalecer la coordinación entre etapas y la transferencia de culturas metodológicas y organizativas, materializadas en el Plan de Transición de Distrito como documento marco.
6. Garantizar la formación del profesorado para el desarrollo del Programa esTEla
7. Fomentar la participación familiar en los procesos de transición del alumnado entre estas etapas.
18. Te sientes formado para diseñar el Plan de Transición de Distrito Sí/No
19. ¿Considera que son necesarias las reuniones mensuales de Distrito? ¿Por qué?
20. Las reuniones de la Comisión del Distrito son mensuales, ¿les cambiaría la periodicidad? Sí/No
21. En caso de contestar afirmativamente ¿Cada cuánto tiempo consideras que son necesarias estas reuniones? Semanalmente/Quincenalmente/Trimestralmente/Cuando lo solicite el coordinador o algún compañero/a de distrito
22. Una de sus funciones es la de: "Realizar el Plan de Actuación del Programa a partir del Plan de Transición de Distrito", ¿Cree que le han proporcionado las herramientas necesarias para elaborar el proyecto esTEla? Sí/No
23. ¿Cree que está consiguiendo los objetivos que se plantean desde el programa esTEla?  
Ninguno/alguno/bastantes/todos
24. ¿Qué le pedirías a la Consejería de Educación para desarrollar el programa esTEla?
25. ¿Algo que añadir?

**Anexo 3: Transcripción de la entrevista semiestructurada a una coordinadora del programa esTEla en Tenerife.**

- 1. Para ser coordinador de Distrito sabemos que, según dicta la normativa de esTEla, usted obtendrá una mayor puntuación si ha participado en otros programas anteriormente. ¿Ha participado en otros programas y/o proyectos de la Consejería? ¿Cuáles?**

¿Anteriormente? Sí, AICLE, CLIL, en las redes: red de bibliotecas, redes promotoras de salud, huertos escolares... [O.P.E.]

- 2. ¿Hay diferencia entre el programa esTEla y otros programas en los que haya participado?**

En el programa esTEla en este caso hay personal dedicado a ello, para desarrollarlo. En otros muchos programas el desarrollo de los mismos corre a cargo del propio docente del centro en cuestión, no hay un profesorado específico. Salvo en el proyecto AICLE o CLIL que son además el profesorado de inglés que está en el centro ósea que tampoco. La diferencia sería esa, que ponen un docente específico para el desarrollo del mismo. [O.P.E.]

- 3. ¿Cree que el programa esTEla es novedoso o es similar a otros programas en los que ya ha participado?**

Bueno, es similar a otros. Podría asimilarse al IMPULSA pero tiene diferencias, sí. [P.E.]

- 4. ¿Cree que el profesorado participante está suficientemente formado previo a realizar este programa? Y una vez comienza el programa, ¿cree que se le da formación suficiente para poder desarrollarlo?**

Hay de todo, pero se habrán formado de manera personal no porque se formen específicamente para el programa esTEla. Hay gente formada pero hay muchísima gente que no.

Yo creo que no, además la formación que se les da es demasiado teórica, poco práctica y a lo mejor no tiene tanta aplicación en el aula como podría ser. Habría que plantearla desde otra perspectiva.

**¿Desde cuál?** Más práctica, más empírica. No tan teórica. [F.P.]

**5. Una cosa que nos ha llamado la atención en una de las preguntas realizadas en el cuestionario del profesorado esTEla de la isla de Tenerife, entorno al 59% de los encuestados indica que considera que no tiene la formación suficiente para desarrollar el programa, ¿por qué cree que hay esta percepción por parte del profesorado?**

Es posible, porque tanto para el programa esTEla como para otros proyectos, siempre se deja todo muy en el aire y la formación siempre es lo último. Se empieza siempre proponiendo algo que sí, es muy novedoso, que en el papel está muy bien porque la resolución te lo explica perfecto pero a la hora de llevarlo a cabo, se necesitan recursos y, entre ellos, son los recursos personales que estén formados previo, no formarlos sobre la marcha que es lo que suele hacer la administración educativa. [F.P.]

**6. ¿El profesorado de su distrito le ha pedido que aumente el nº de reuniones (1 mensual)?**

No, de hecho creo que con una está bastante bien. [R.D.]

**7. ¿Cuál cree que es la finalidad de las reuniones mensuales? ¿Cree que el profesorado se nutre de ellas?**

Pues no sé, coordinarse, establecer objetivos, si se están cumpliendo o si no. Priorizar aquellos contenidos que se tengan que trabajar, dudas...

Bueno, no sé, sí. Alguna cosa servirá aunque tampoco es la panacea. [R.D.]

**8. ¿Cree que la Consejería se preocupa porque el profesorado esté bien formado para desarrollar este programa?**

No, ni este ni otros muchos. [C.E.]

**9. Una de las funciones del profesorado esTEla es la de “Realizar el Plan de Actuación del Programa a partir del Plan de Transición de Distrito”, ¿cree que el profesorado tiene las herramientas y conocimientos necesarios para desarrollar ese plan de actuación?**



Bueno, ahora mismo estamos con el Plan de Distrito y hasta que no tengamos eso resuelto, no podemos meternos en el otro. Pero bueno, en eso estamos. [F.P.]

#### **10. ¿Qué cosas mejoraría de esTEla?**

Primero el horario, la asignación horaria de los docentes no tiene que estar supeditada a si el centro es mayor o menor. Tiene que haber un docente esTEla por centro, si el centro es grande, pues dos, si es más pequeño, uno. El horario tiene que ser entero, completo, no pueden ser horas porque los niños vienen todos los días. Entonces tiene que venir todos los días para poder desarrollar el programa con garantías y si encima uno de esos días, tienen reunión pues ya estamos hablando de 10 horas (*se refiere al profesorado nombrado por 15 horas, que es el mínimo de horas para los docentes esTEla*). Además, tiene que ser coherente el número de horas con la exigencia, si yo estoy quince horas tú no me puedes exigir una actuación en el centro como si estuviera todo el tiempo completo, es imposible porque no llegas. [V.P.E.]

#### **11. ¿Qué ventajas observa con el desarrollo de esTEla en los distintos centros educativos? ¿Y desventajas?**

Bueno, en los centros pequeños tiene más impacto que en los centros grandes, mucho más. Porque en los centros grandes tiene mucho más profesorado que a lo mejor puede, que en algún momento dado, no ahora si no en otros años, otros cursos, puede asumir ciertos roles como el que tiene el programa esTEla. En los colegios pequeños como por regla general nunca se les asigna más profesorado, de ningún tipo, cuando viene alguien más impacta mucho más en beneficio de los alumnos y del profesorado.

¿Las desventajas? Bueno, que en muchos sitios no tienen muy claro en qué consiste la labor del docente esTEla, no es un profesor de apoyo es la docencia compartida. Entonces la formación no solo tiene que ser hacia el profesorado esTEla si no el profesorado que se va a beneficiar y el centro, hay que formarlos a todos: qué es docencia compartida, cuáles son las funciones de unos y de otros... Y ahí es donde hay que incidir, yo creo que uno de los objetivos que tiene que establecer el

programa esTEla para el año que viene es, no que el profesorado esTEla va a ir aquí 15 horas, otros 20, 30, tal, no, no, no: formación para los docentes y formación que no tiene que ser tampoco que la de el propio docente esTEla, si no cursos que se establezcan desde la propia Consejería de Educación hacia los centros que quieran el programa. ¿Usted quiere el programa? Vale, tenemos esta formación y usted la tiene que hacer porque si no se queda un poco cojo. [V.P.E.]

**12. ¿Cuáles cree que son los obstáculos que se encuentran los docentes de esTEla para el desarrollo del programa en los centros educativos?**

Bueno, pues que hay docentes que no entienden lo que es la docencia compartida y consideran que es un profesor de apoyo, por ejemplo. En otras ocasiones, no lo ven como un maestro más del centro si no como el/la de apoyo, lo tienen para “todo” y para “todo” no es. [V.P.E.]

**13. ¿Le gustaría añadir algo más?**

El programa esTEla, desde mi punto de vista, ósea el fin es el correcto, los medios, no. De momento, hay que mejorarlo, perfilarlo. Perfilarlo es: que el docente esTEla tiene que ser a tiempo completo allá donde lo nombren. Si hay distritos como en el caso, hay muchos, en el que están todos los centros coordinados con el instituto, que así es para poder solicitarlo, esa coordinación tiene que verse beneficiada de ciertos, no privilegios pero sí beneficios. Los docentes esTEla tienen que estar a tiempo completo sea cual sea el centro y, que el año que viene, si ya se ha iniciado algo que todavía es piloto o que todavía no es del todo, habría que continuar con los mismo docentes que han empezado esto tendrían que continuar el año que viene. Debería haber una prórroga de las plazas de los docentes que están nombrados en los distritos para que el curso que viene, uno: poder desarrollar el programa ya con un proyecto ya hecho y bien, dos: que los propios docentes puedan ver si lo que se ha hecho este curso en transición funciona el año que viene, los niños de 6º que van al instituto, los niños de 5 que van a 1º y ver si eso ha funcionado para poder evaluar pros, contras, fallos, aciertos y si no son las mismas personas nunca se va a poder hacer una valoración objetiva del programa. [V.P.E.]

**14. ¿Cree que sería viable crear una bolsa de empleo específica para el programa esTEla? Si estamos hablando que el profesorado esTEla necesita de una formación específica, éstos docentes pueden estar de baja durante el curso escolar lo que provoca que deba iniciarse la formación y, en consecuencia, ese centro vea mermada la ejecución del programa.**

Pues sí, me parece bien, claro, que sea así. Me parece correcto porque ya que lo formas, ¿para qué lo formas?, ¿para el año que viene formar a otros y así volver como una *matrioska*? [V.P.E.]

**Anexo 4: Transcripción de la entrevista semiestructurada a una docente del programa esTEla de la isla de Tenerife**

**1. ¿Ha participado en otros programas y/o proyectos de la Consejería aborde la transición?**

**¿Cuáles?**

No. [O.P.E.]

**2. ¿Conoces algún otro programa que se haya realizado antes, aunque no hayas trabajado en él, en el que se aborde la transición?**

El antiguo impulsa aunque no sé cómo funcionaba. [O.P.E.]

**3. ¿Cree que el programa esTEla es novedoso o es similar a otros programas en los que ya ha participado?**

Por lo que tengo entendido es similar al Impulsa de otros años. [P.E.]

**4. ¿Crees que tienes formación para desarrollar el programa esTEla?**

No, creo que nos están formando este año. Es un programa nuevo y al ser tan novedoso pues no estamos preparados como deberíamos, quizás. [F.PR.]

**5. ¿Consideras que el profesorado que está llevando a cabo actualmente el programa esTEla debería continuar el próximo curso ya que se ha estado formando durante el presente curso escolar?**

Sí, sin duda. [V.P.E.]

**6. ¿Cómo valorarías lo que conoces hasta ahora del proyecto? ¿Crees que es útil llevarlo a cabo?**

Positivamente pero sí es cierto que deberíamos tener más acceso a recursos, no tanta teoría sino más práctico para llevarlo a cabo.

Considero que sí, es necesario. [V.P.E.]

**7. ¿Te has encontrado algún inconveniente o dificultad a la hora de desarrollar las actividades del programa?**

El horario principalmente puesto que tengo tres días a la semana y uno de ellos está destinado a reuniones: de distrito, del programa... esa es la dificultad. También dificultad es que la pareja pedagógica pues tienen sus costumbres y algunas personas están fijadas a ellas y no quieren cambiarlas, ni ver más allá y es docencia compartida el programa esTEla y no de apoyo. [V.P.E.]

**8. ¿Qué actividades se han realizado hasta el momento? (explique lo que se ha hecho en su distrito)**

Pues hemos trabajado la educación emocional, la competencia matemática y lingüística, es hasta lo que ahora nos están formando. Hemos hecho actividades, no todas las que tenemos en mente pero estamos en ello. [P.E.]

**9. ¿Todos los centros del distrito llevan a cabo las mismas actividades o en referencia a la formación recibida cada uno propone las suyas propias?**

Referente a la formación dada cada uno organiza. Por ejemplo, en el primer trimestre hicimos una revista esTEla en la que cada colegio, instituto presentaba las actividades hechas. **¿Y no todas eran las mismas actividades?** No, más o menos iban todas en la misma línea pero no eran las mismas. [P.E.]

**10. ¿Realizará un banco de actividades con todas las que se han llevado a cabo en los distintos centros?**

Sí, la idea es esa, tener un sitio donde acudir a buscar ideas, actividades, propuestas... [P.E.]

**11. Hasta ahora, ¿valorarías positivamente el programa?**

Sí, creo que es importante y necesario desarrollarlo en los colegios e institutos. [V.P.E.]

**12. ¿Qué mejorarías?**

Pues la formación del profesorado “antes de”. Porque ahora por ejemplo se siguen incorporando gente esTEla que empiezan ahora en febrero y necesitan la formación que nosotros ya hemos tenido

y quieras o no, no es lo mismo que estar desde un principio de curso (las nuevas incorporaciones se deben a bajas laborales). [V.P.E.]

**13.En cuanto a la formación que estás recibiendo, ¿cómo la evaluarías?, ¿crees que es suficiente?.**

Es enriquecedora pero podría ser mejor si fuese más práctica, en vez de tanta teoría en algunos casos. Por ejemplo, en la de matemáticas de la semana pasada, a la que no pude acudir, fue bastante dinámica, pudieron sacar un montón de recursos de ahí pero eso, yo creo que se puede organizar a principio de curso para que sea más eficaz.

Ahora estamos realizando el Plan de Distrito y nos está llevando nuestro tiempo porque hay que hablar de los puntos débiles y puntos fuertes de cada centro del distrito, cómo podemos llevar a cabo la transición del alumnado, por ejemplo, del cambio del colegio al instituto de una manera eficaz, entonces coordinarnos vía online es un poquito complicado. **Entiendo que las coordinaciones online son por el Covid, ¿crees que eso ha dificultado más las coordinaciones?**

Yo creo que sí, en cuanto a desplazarse y eso, no pero sí. [F.PR.]

**14.Las reuniones de distrito son mensualmente, ¿podrías comentarnos qué se hacen en ellas?**

**¿Son útiles?**

Nos coordinamos sobre lo que estamos llevando a cabo en las aulas, realizamos el Plan de Distrito que nos está llevando bastante tiempo y eso, hablamos de las formaciones que se nos da... [R.D.]

**15.En cuanto al Plan de Transición, ¿lo realizan en equipo o cada centro?**

Ahora mismo estamos con el Plan de Distrito, todavía no hemos llegado a eso. [P.E.]

**16.¿Te gustaría añadir algo más?**

Que se tenga en cuenta al profesorado esTEla y también que se formen a las parejas pedagógicas y no sólo al esTEla. Que es un programa que puede ser muy positivo para los colegios porque no siempre se tiene en cuenta al alumnado como persona, como individuo, si no como colectivo y hay

personas pueden ver más allá y puede ser enriquecedor para el tutor, para los niños, para el cole... y tenerlo en cuenta para próximos cursos. [V.P.E.]

- La directora del centro está presente en la entrevista y hace esta aportación:

¿Por qué el programa esTEla u otros programas funcionan en unos distritos y en otros no?  
¿O por qué en unos distritos sí se ponen de acuerdo y en otros no? Pues porque ahí hay una cuestión de los equipos directivos de esos centros. Se coordinan, ya no por el programa esTEla, si no por cualquier otro proyecto, programa, reunión, hay una relación personal. En reuniones para el ayuntamiento, reuniones para la Consejería, hasta para reuniones sobre la gestión económica, en cualquier tipo de reunión los equipos directivos todos nos conocemos y no solo los directores, sino jefes de estudios, secretarios..., nos conocemos. Por eso funciona y por eso nosotros en este distrito desde que el instituto lo planteó dijimos todos, además fue rápido, sí. Y ese mismo día todos nos apuntamos.

## Anexo 5: Planes de estudio de las diplomaturas y grados de magisterio

DIPLOMATURA DE MAESTRO INFANTIL (1993)		
1º curso	2º curso	3º curso
<p style="text-align: center;"><b>1º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases Didácticas de la Educación Especial (T)</li> <li>• Diseño y Desarrollo del Currículum I (T)</li> <li>• Organización del Centro Escolar (T)</li> <li>• Psicología de la Educación I (T)</li> <li>• Sociología de la Educación (T)</li> <li>• Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (T)</li> <li>• Tecnología Informática y Audiovisual Aplicadas a la Educación (T)</li> <li>• Dibujo (O)</li> <li>• Lengua Española (O)</li> <li>• Matemáticas (O)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>1º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología Evolutiva I (T)</li> <li>• Didáctica de la Expresión Musical (T)</li> <li>• Manualizaciones Bi y Tridimensionales (T)</li> <li>• Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil I (T)</li> <li>• La Lectoescritura (T)</li> <li>• Literatura y su didáctica (T)</li> <li>• La Cultura Canaria y sus Orígenes Históricos (O)</li> <li>• Psicología de la Educación Afectiva y Social (O)</li> <li>• Sociología de las Instituciones Educativas (O)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>1º cuatrimestre</b> <b>Optativas Op:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paisajes Geográficos de Canarias</li> <li>• Técnicas Alternativas y de Experimentación: Línea, Color, Volumen</li> <li>• Historia de las Civilizaciones</li> <li>• El Agua en Canarias</li> <li>• Los Volcanes de las Islas Canarias</li> <li>• Conocimiento del Medio Físico</li> <li>• Aprendizaje del Cuerpo Humano</li> <li>• Técnicas de Integración en el Aula</li> <li>• Psicología de la Interacción Familiar</li> <li>• Psicología Cultural de la Infancia Canaria</li> <li>• La Música en la Educación Infantil</li> <li>• Educación de la Voz</li> <li>• El Arte en Canarias</li> <li>• Sociología del Profesorado</li> <li>• Historia Social de la Educación Canaria</li> <li>• La Educación en la Europa Comunitaria</li> <li>• El Español Hablado en Canarias</li> <li>• Comentarios de Textos Literarios</li> <li>• Contaminación y Medio Ambiente en las Islas Canarias</li> <li>• La Estadística en la Escuela</li> <li>• El laboratorio de Matemáticas en la Educación Infantil</li> <li>• El Pensamiento Matemático de los Niños</li> <li>• Idioma Moderno</li> <li>• Juegos Motores y su Didáctica</li> <li>• Actividad Motriz y su Didáctica</li> <li>• Talleres de Expresión Plástica</li> <li>• La Plástica y el Medio Ambiente</li> <li>• Didáctica de la Educación Sexual</li> <li>• <b>Didáctica de la Educación para la Convivencia</b></li> <li>• Didáctica del Medio Ambiente</li> <li>• Aprendizaje de Conceptos y Procesos en Ciencias</li> <li>• Juegos y Actividades del Conocimiento Científico en la Educación Infantil</li> <li>• El Lenguaje del Niño en la Educación Infantil</li> <li>• Doctrina Católica y su Pedagogía</li> <li>• Formación del Profesorado</li> <li>• Didáctica de la Educación Infantil</li> <li>• Puericultura</li> </ul>



<b>DIPLOMATURA DE MAESTRO INFANTIL (1993)</b>		
<b>1º curso</b>	<b>2º curso</b>	<b>3º curso</b>
<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño y Desarrollo del Curriculum II (T)</li> <li>• Psicología de la Educación II (T)</li> <li>• Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (T)</li> <li>• Expresión Musical (T)</li> <li>• Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica (T)</li> <li>• Desarrollo Psicomotor I (T)</li> <li>• Didáctica de la Matemática I(T)</li> <li>• Geografía de Canarias (O)</li> <li>• Historia de Canarias (O)</li> <li>• Naturaleza Canaria: Núcleos de Interés (O)</li> </ul>	<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases Psicológicas de la Educación Especial (T)</li> <li>• Psicología Evolutiva II (T)</li> <li>• Conocimiento del Medio Natural (T)</li> <li>• Conocimiento del Medio Social y Cultural (T)</li> <li>• Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil II (T)</li> <li>• Desarrollo Psicomotor II (T)</li> <li>• Didáctica de la Matemática II (T)</li> <li>• Estimulación Temprana (O)</li> <li>• Teatro y dramatización (O)</li> </ul>	<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticum (T)</li> </ul>
<b>T:Troncal O:Obligatoria Op:Optativa LC:Libre Configuración</b>		

<b>DIPLOMATURA DE MAESTRO INFANTIL (2000)</b>	
<b>1º curso</b>	
<b>Anuales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica (T)</li> <li>• Didáctica general (T)</li> <li>• Psicología de la educación y el desarrollo en edad escolar (T)</li> </ul>	
<b>1º semestre</b>	<b>2º semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías e instituciones contemporáneas de educación(T)</li> <li>• Lengua española (O)</li> <li>• Naturaleza canaria y sus núcleos de interés (O)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del medio natural, social y cultural (T)</li> <li>• Higiene escolar y medioambiental (O)</li> <li>• Matemáticas (O)</li> </ul>
<b>2º curso</b>	
<b>Anuales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto y desarrollo (O)</li> </ul>	
<b>1º semestre</b>	<b>2º semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases psicológicas de la educación especial (T)</li> <li>• Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica (T)</li> <li>• Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica(T)</li> <li>• Literatura infantil (T)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases didácticas de la educación especial (T)</li> <li>• Desarrollo de la expresión musical y su didáctica (T)</li> <li>• Desarrollo psicomotor (T)</li> <li>• Sociología de la educación (T)</li> </ul>
<b>3º curso</b>	
<b>Anuales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticum</li> </ul>	

## DIPLOMATURA DE MAESTRO INFANTIL (2000)

### 1º semestre

- Organización del centro escolar (T)
- Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (T)
- Geografía de Canarias (O)
- Teatro y dramatización (O)

### 2º semestre

#### **Optativas:**

- **Didáctica para la educación de la convivencia**
- Educación de la voz
- El español hablado en Canarias
- El laboratorio de matemáticas en la educación infantil
- El mensaje cristiano: síntesis de fe
- Historia de Canarias
- Informática aplicada a la educación
- Innovación y desarrollo profesional
- Juegos motores y su didáctica
- La contaminación del aire en el medioambiente de las Islas Canarias
- La educación en los medios de comunicación
- La enseñanza de la cultura tradicional canaria
- La física en la educación infantil
- La plástica y el medio ambiente
- Música y movimiento
- Principios de la configuración plástica y visual
- **Psicología de la educación socioafectiva**
- Recursos en la enseñanza de las ciencias
- Sociología de las instituciones educativas y del profesorado
- Talleres de expresión plástica en la educación infantil
- **Tutoría y evaluación**

GRADO DE MAESTRO INFANTIL (2011)			
1º curso	2º curso	3º curso	4º curso
<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociología de la Educación.</li> <li>• Fundamentos Didácticos para la Inclusión Educativa.</li> <li>• Educación para la Salud en la Infancia.</li> <li>• Didáctica de la Educación Infantil.</li> <li>• Lengua Española.</li> </ul>	<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos Educativos, Aprendizajes y Desarrollo de la Personalidad (0-6)</li> <li>• La Escuela de Educación Infantil.</li> <li>• Didáctica de la Lengua y la Literatura Española.</li> </ul>	<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación y Función Tutorial del Profesorado.</li> <li>• <b>Psicología de la educación socioafectiva.</b></li> <li>• Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica en la Escuela</li> <li>• Didáctica del Conocimiento Social en la Educación Infantil</li> <li>• Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Infantil</li> <li>• Expresión Plástica</li> <li>• Percepción y Expresión Musical y su Didáctica</li> </ul>	<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticum de Mención en Lengua Extranjera: Inglés</li> <li>• Prácticum de Mención en Atención a la Diversidad</li> <li>• Prácticum de Mención en Atención Temprana</li> <li>• Prácticum de Mención en Lectura temprana: bibliotecas escolares y Promoción de la lectura</li> <li>• Trabajo Fin de Grado</li> </ul>

DIPLOMATURA DE MAESTRO PRIMARIA (1993)		
1º curso	2º curso	3º curso
<p><b>1º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases Didácticas de la Educación Especial (T)</li> <li>• Diseño y Desarrollo del Currículum I (T)</li> <li>• Organización del Centro Escolar (T)</li> <li>• Psicología de la Educación I (T)</li> <li>• Sociología de la Educación (T)</li> <li>• Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (T)</li> <li>• Tecnología Informática y Audiovisual Aplicadas a la Educación (T)</li> <li>• Lengua Española (T)</li> <li>• Matemáticas I (T)</li> <li>• Didáctica de la matemática I (T)</li> </ul>	<p><b>1º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología Evolutiva I (T)</li> <li>• Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica I (T)</li> <li>• Didáctica de las Ciencias Sociales I (T)</li> <li>• Didáctica de la Expresión Plástica (T)</li> <li>• Educación Musical y su didáctica (T)</li> <li>• Didáctica de la Lengua y la Literatura I (T)</li> <li>• Didáctica de la matemática II (T)</li> <li>• Dibujo (O)</li> <li>• La cultura Canaria y sus Orígenes Históricos (O)</li> <li>• Sociología de las Instituciones Educativas</li> </ul>	<p><b>1º cuatrimestre</b> <b>Optativas Op:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes Espacios e Intervención Humana</li> <li>• Técnicas Alternativas y de Experimentación: color, volumen</li> <li>• Historia del mundo actual</li> <li>• Estudio de las características Físicas y Químicas del Agua. El agua en Canarias</li> <li>• Los Volcanes de las islas Canarias</li> <li>• Técnicas de Interacción en el aula</li> <li>• Psicología de la interacción Familiar</li> <li>• Psicología de la Enseñanza y el Estudio</li> <li>• Agrupaciones musicales</li> <li>• El Arte en Canarias</li> <li>• Sociología del Profesorado</li> <li>• Historia Social de la Educación Canaria</li> <li>• La Educación en la Europa Comunitaria</li> <li>• Fauna de Canarias</li> <li>• El Español hablado en Canarias</li> <li>• Literatura de Canarias</li> <li>• Teatro y Dramatización</li> <li>• Contaminación y Medio Ambiente en las Islas Canarias</li> <li>• La Estadística en la Escuela</li> <li>• Informática Aplicada a la Educación</li> <li>• El laboratorio de Matemáticas en la Educación Primaria</li> <li>• Matemáticas II</li> <li>• Talleres de expresión plástica</li> <li>• Desarrollo e Interacción Sensorial</li> <li>• Didáctica de la Literatura Infantil</li> </ul>

<b>DIPLOMATURA DE MAESTRO PRIMARIA (1993)</b>		
<b>1º curso</b>	<b>2º curso</b>	<b>3º curso</b>
<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño y Desarrollo del Currículum II (T)</li> <li>• Psicología de la Educación II (T)</li> <li>• Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (T)</li> <li>• Educación Física y su Didáctica (T)</li> <li>• Idioma Extranjero y su didáctica (T)</li> <li>• Literatura Española (T)</li> <li>• Paisajes Naturales de Canarias (O)</li> <li>• Aprendizaje del cuerpo humano (O)</li> <li>• Flora de Canarias (O)</li> </ul>	<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases Psicológicas de la Educación Especial (T)</li> <li>• Psicología Evolutiva II (T)</li> <li>• Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica I (T)</li> <li>• Didáctica de las Ciencias Sociales I (T)</li> <li>• Didáctica de la Lengua y la Literatura II (T)</li> <li>• Conocimiento del Medio Físico y de los Recursos Tecnológicos (O)</li> <li>• Geografía Humana de Canarias (O)</li> <li>• Historia de Canarias (O)</li> <li>• Antropología Filosófica y de la Relación Educativa</li> </ul>	<p><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticum (T)</li> </ul>
<b>T:Troncal O:Obligatoria Op:Optativa LC:Libre Configuración</b>		

<b>DIPLOMATURA DE MAESTRO PRIMARIA (2000)</b>	
<b>1º curso</b>	
<b>Anuales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica general (T)</li> <li>• Psicología de la educación y el desarrollo en edad escolar (T)</li> </ul>	
<b>1º semestre</b>	<b>2º semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías e instituciones contemporáneas de educación(T)</li> <li>• Educación Física y su didáctica (T)</li> <li>• Idioma Extranjero y su didáctica (T)</li> <li>• Matemáticas (O)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua Española (T)</li> <li>• Flora y vegetación en Canarias (O)</li> <li>• La enseñanza de la cultura tradicional canaria (O)</li> </ul>
<b>2º curso</b>	
<b>Anuales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias sociales y su didáctica (T)</li> <li>• Matemáticas y su didáctica (T)</li> </ul>	
<b>1º semestre</b>	<b>2º semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases psicológicas de la educación especial (T)</li> <li>• Educación artística y su didáctica (T)</li> <li>• Lengua y Literatura y su didáctica(T)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases didácticas de la educación especial (T)</li> <li>• Sociología de la educación (T)</li> <li>• Educación y valores cívicos (O)</li> <li>• Historia de Canarias (O)</li> </ul>
<b>3º curso</b>	
<b>Anuales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias de la Naturaleza y su didáctica (T)</li> <li>• Prácticum (T)</li> </ul>	

## DIPLOMATURA DE MAESTRO PRIMARIA (2000)

<b>1º semestre</b>	<b>2º semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del centro escolar (T)</li> <li>• Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (T)</li> <li>• Geografía de Canarias (O)</li> </ul>	<p><b>Optativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje y enseñanza de las personas adultas</li> <li>• Contaminación de las aguas y suelos en las Islas Canarias</li> <li>• Cuerpo humano y salud</li> <li>• El laboratorio de matemáticas en la Educación Primaria</li> <li>• El lenguaje de los medios de comunicación social y su aplicación didáctica</li> <li>• Espacio y sociedades</li> <li>• Fauna de Canarias</li> <li>• Física, medio y tecnología</li> <li>• Innovación y desarrollo profesional</li> <li>• <b>Interacción social en el aula</b></li> <li>• Introducción al Patrimonio artístico en Canarias</li> <li>• La lectoescritura</li> <li>• Las músicas tradicionales y su didáctica</li> <li>• Literatura española</li> <li>• Métodos de investigación y diagnóstico en Educación</li> <li>• Prehistoria de Canarias</li> <li>• Recursos en la enseñanza de las Ciencias</li> <li>• Religión y Cultura</li> <li>• Sistemas alternativos de comunicación para sordos: comunicación bimodal</li> <li>• Sociología de las instituciones educativas y del profesorado</li> <li>• Talleres de educación plástica en la especialidad de Educación Primaria</li> <li>• <b>Tutoría y evaluación</b></li> </ul>

## GRADO DE MAESTRO PRIMARIA (2011)

<b>1º curso</b>	<b>2º curso</b>	<b>3º curso</b>	<b>4º curso</b>
<p style="text-align: center;"><b>1º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a la Economía de la Educación</li> <li>• Teoría e Instituciones Educativas</li> <li>• Geografía del mundo actual</li> <li>• Fundamentos de la Psicología Aplicada a la Educación</li> <li>• Sociología de la Educación</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>1º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de las Ciencias Sociales I: aspectos básicos</li> <li>• Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física</li> <li>• Lengua Española</li> <li>• Lengua Extranjera: Lengua Inglesa</li> <li>• Lengua Extranjera: Lengua Francesa</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>1º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los Recursos en la Didáctica de las Ciencias</li> <li>• Didáctica de la Numeración, de la Estadística y del Azar</li> <li>• Prácticum I</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>1º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicum II (anual)</li> <li>• Necesidades Específicas de Apoyo Educativo I</li> <li>• Necesidades Específicas de Apoyo Educativo II</li> <li>• Diseño y Aplicación Práctica de Unidades de Trabajo en la Lengua Extranjera (Inglés)</li> <li>• El uso de las TIC en la Enseñanza de la Lengua Extranjera (Inglés)</li> <li>• Idioma Extranjero (Mención Inglés)</li> <li>• Diseño y Aplicación práctica de Unidades de Trabajo en la Lengua Extranjera (Francés)</li> <li>• El uso de las TIC en la Enseñanza de la Lengua Extranjera (Francés)</li> <li>• Idioma Extranjero (Francés)</li> <li>• Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Plástica y Visual</li> <li>• Interpretación y Creación</li> </ul>

**GRADO DE MAESTRO PRIMARIA (2011)**

<b>1º curso</b>	<b>2º curso</b>	<b>3º curso</b>	<b>4º curso</b>
<p align="center"><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Régimen Jurídico de la Educación</li> <li>• Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad</li> <li>• Didáctica de la Educación Primaria</li> <li>• Investigación y Análisis de Contextos y Procesos Educativos</li> <li>• Sociedad, Familia y Escuela</li> </ul>	<p align="center"><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didácticas de las Ciencias para la Educación Primaria.</li> <li>• Matemáticas</li> <li>• Didáctica de las Ciencias Sociales II: aspectos didácticos</li> <li>• Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical</li> <li>• Didáctica de la Lengua</li> </ul>	<p align="center"><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción Tutorial en Educación Primaria</li> <li>• Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación</li> <li>• <b>Educación Emocional</b></li> <li>• Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica en la Escuela</li> <li>• Didáctica de la Medida y de la Geometría</li> <li>• Didáctica de la Literatura</li> <li>• Didáctica de la Lengua Extranjera: Inglés</li> <li>• Didáctica de la Lengua Extranjera: Francés</li> </ul>	<p align="center"><b>2º cuatrimestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticum de Mención en Atención a la Diversidad</li> <li>• Prácticum de Mención en Lengua Extranjera: Inglés</li> <li>• Prácticum de Mención en Lengua Extranjera: Francés</li> <li>• Prácticum de Mención en Educación Musical</li> <li>• Prácticum de Mención en Educación Física</li> <li>• Prácticum de Mención en Innovación e Investigación Curricular</li> <li>• Trabajo Fin de Grado</li> </ul>

## Anexo 6: Plan de estudio del máster en formación del profesorado

### 2. Contenido del Plan de estudios:

Módulo	Materia /Asignatura	ECTS	Carácter
Módulo Genérico Especialidad Orientación Educativa	Enfoques Avanzados en el Aprendizaje y la Instrucción	5	Obligatorio
	Sistemas y Enfoques en la Organización de Centros Educativos	5	
	Líneas Estratégicas en la Orientación Educativa a la Familia y a la Sociedad	5	
Módulo Genérico (Resto de especialidades)	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	5	Obligatorio
	Relaciones Sociedad, Familia y Educación	5	
	Procesos y Contextos Educativos	5	
Módulo Específico Especialidad Orientación Educativa	Perspectiva en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad	6	Optativo
	Líneas Actuales en Orientación Educativa, Profesional y Asesoramiento Psicopedagógico	6	
	Los Procesos de la Orientación Educativa, la Evaluación, el Diagnóstico y el Asesoramiento Psicopedagógico	6	
	La Investigación e Innovación Educativa y la Gestión del Cambio	6	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de la Física y la Química)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de la Física y Química	6	Optativo
	Curriculum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de la Física y Química	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Física y Química	12	
Módulo Específico (Especialidad Enseñanza de la Economía, la Empresa y el Turismo)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de la Economía, la Empresa y el Turismo	6	Optativo
	Curriculum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de la Economía, la Empresa y el Turismo	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Economía, la Empresa y el Turismo	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza del Inglés)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza del Inglés	6	Optativo
	Curriculum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza del Inglés	6	
	Aprendizaje y Enseñanza del Inglés	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de Otras Lenguas Extranjeras (Francés, Alemán y/o Italiano)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de Otras Lenguas Extranjeras (Francés, Alemán y/o Italiano)	6	Optativo
	Curriculum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de Otras Lenguas Extranjeras (Francés, Alemán y/o Italiano)	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de Otras Lenguas Extranjeras (Alemán)	12	
	Aprendizaje y Enseñanza de Otras Lenguas Extranjeras (Francés/Italiano)	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de la Educación Física)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de la Educación Física	6	Optativo
	Curriculum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de la Educación Física	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza en el Ámbito Sociocomunitario)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza en el Ámbito Sociocomunitario	6	Optativo
	Curriculum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza en el Ámbito Sociocomunitario	6	
	Aprendizaje y Enseñanza en el Ámbito Sociocomunitario	12	

Módulo	Materia /Asignatura	ECTS	Carácter
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de la Música)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de la Música	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de la Música	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Música	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de las Matemáticas)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de las Matemáticas	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de las Matemáticas	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de las Humanidades (Geografía e Historia y Filosofía))	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de las Humanidades (Geografía e Historia y Filosofía)	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de las Humanidades (Geografía e Historia y Filosofía)	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de las Humanidades (Geografía)	12	
	Aprendizaje y Enseñanza de las Humanidades (Filosofía)	12	
	Aprendizaje y Enseñanza de las Humanidades (Historia)	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Castellana, Latín y Griego))	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Castellana, Latín y Griego)	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Castellana, Latín y Griego)	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Castellana)	12	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Latín y Griego)	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza del Dibujo, Diseño y Artes Plásticas)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza del Dibujo, Diseño y Artes Plásticas	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza del Dibujo, Diseño y Artes Plásticas	6	
	Aprendizaje y Enseñanza del Dibujo, el Diseño y las Artes Plásticas	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de los Módulos Profesionales (Procesos Industriales, Informática, Comunicación y Sanitario))	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de Módulos Profesionales (Procesos Industriales, Informática, Comunicación y Sanitario)	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de los Módulos Profesionales (Procesos Industriales, Informática, Comunicación y Sanitario)	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Informática	12	
	Aprendizaje y Enseñanza de Módulos Profesionales (Sanitario)	12	
	Aprendizaje y Enseñanza de Módulos Profesionales (Comunicación)	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Experimentales	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de la Geografía e Historia)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de la Geografía e Historia	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de la Geografía e Historia	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía e Historia	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de la Tecnología)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de la Tecnología	6	Optativo
	Currículum y Complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de la Tecnología	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Tecnología	12	
Módulo Específico (Especialidad en la Enseñanza de la Biología y la Geología)	Innovación Docente e Investigación Educativa en la Enseñanza de la Biología y la Geología	6	Optativo
	Currículum y complementos para la Formación Disciplinar de la Especialidad en la Enseñanza de la Biología y la Geología	6	
	Aprendizaje y Enseñanza de la Biología y la Geología	12	
Módulo Practicum Especialidad Orientación Educativa: Prácticas	Prácticas	15	Prácticas Externas
Módulo Practicum Especialidad Orientación Educativa: Trabajo Fin de Máster	Trabajo Fin de Máster	6	Trabajo Fin de Máster
Módulo Practicum: Prácticas (resto de especialidades)	Prácticas: Taller de Habilidades Docentes	3	Prácticas Externas
	Prácticas: Centros	12	Prácticas Externas
Módulo Practicum: Trabajo Fin de Máster (resto de especialidades)	Trabajo Fin de Máster	6	Trabajo Fin de Máster

cve: BOE-A-2018-11788  
 Verificable en <http://www.boe.es>



## **Anexo 7: Respuestas del cuestionario a las preguntas abiertas sobre peticiones a la Consejería de Educación para desarrollar el programa esTEla y mejoras del mismo**

### **Respuestas del cuestionario a la pregunta 24**

#### **24. ¿Qué le pedirías a la Consejería de Educación para desarrollar el programa esTEla?**

##### **RESPUESTA DE LOS MAESTROS**

- Formación inicial para abordar los aspectos de transición con claridad desde principio de curso, y no durante. **[F.I.]**
- Formación antes de comenzar con el programa. **[F.I.]**
- Más formación y continuidad del personal EsTEla. **[F.I.] [C.L.]**
- Formación específica al respecto. Reflejar la realidad de las aulas. En muchos casos el profesorado no está dispuesto a cambiar sus estrategias educativas y usan Estela como un apoyo escolar y en otros casos, creo que por falta de recursos no se hace uso del programa correctamente. **[D.P.]**
- MENOS BUROCRACIA. **[D.P.]**
- Una formación ajustada a las necesidades reales y que las parejas pedagógicas estuvieran también dentro de estas formaciones e implicadas con el proyecto ya que los coordinadores Estela no podemos hacer nuestro trabajo cuando un tutor no comparte esta ideología. Además, considero beneficioso volver al programa Impulsa, en cuanto a que no es lógico que un maestro de infantil entre en sexto de primaria. Mi propuesta sería un maestro estela para infantil y primer ciclo de primaria y un maestro primaria para sexto y 1º de la ESO. **[F.I.] [D.P.]**
- Que la formación sea previa a la aplicación del Programa en los Centros. **[F.I.]**
- Más recursos para abordar la transición. **[D.P.]**
- En mi caso, no compartir centro. **[C.L.]**
- Más formación práctica, ideas para llevar al aula. **[F.I.] [D.P.]**
- Formaciones más prácticas **[F.I.]**
- Más formación en el tema y establecer unas líneas claras comunes para todo el profesorado participante. **[F.I.]**
- Pediría continuidad. El programa está empezando y solo lleva un cuatrimestre de curso, por tanto, todavía nos falta recibir más formaciones, pautas para la elaboración del plan de actuación, más coordinaciones de distrito, etc. **[F.I.] [C.L.]**
- Más formación. **[C.L.]**
- Horarios que reduzcan el número de parejas pedagógicas. Objetivos propios de los docentes Estela. No tan genéricos, q sean más específicos. **[C.L.] [D.P.]**
- Una mejor coordinación entre distritos. Pertenezco a centros de diferentes distritos que siguen ritmos y pensamientos diferentes. Me coinciden hora/fecha de algunas reuniones de coordinación de distrito. **[C.L.] [D.P.]**
- Menos burocracia **[D.P.]**
- Formación y tiempo para dedicarle a este programa. descarga docente **[F.I.] [D.P.]**
- Aumentar el número de horas para trabajar en este programa **[C.L.]**

## RESPUESTA DE LICENCIADOS O GRADUADOS DIFERENTES A LOS MAESTROS

- No contamos con horas de coordinación con nuestra pareja pedagógica en Secundaria y es algo esencial para asegurar la docencia compartida. También pediría que hagan nombramientos esTEla de jornada completa para que realmente se pueda hacer un seguimiento del alumnado y estar presente casi el mismo número de horas que el profesor principal. En mi caso, solo imparto 4 horas semanales de clase. [C.L.] [D.P.]
- Una formación previa más práctica y no al mismo tiempo que durante la ejecución del programa. Horas de coordinación con las parejas pedagógicas que no existen actualmente y por tanto imposibilita la coordinación para realizar el programa. Jornada completa y no parcial ya que con dos horas o una a la semana es imposible que los alumnos te tomen en serio frente a la pareja pedagógica. Confirmación por parte de las parejas pedagógicas para realizar el programa y no por imposición ya que resulta bastante complicada la coordinación cuando la pareja pedagógica no está por la labor. \_Y me parece absurdo que al mismo tiempo que nos están formando tengamos que formar al resto del profesorado del centro cuando hasta que no se acabe el curso no recibiremos la formación completa y por tanto no estamos capacitadas para formar a los demás. [F.I.] [D.P.] [C.L.]
- Que suprimiera toda la carga burocrática asociada a absolutamente todo lo que tiene que ver con programas. [D.P.]
- Más recursos y sugerencias para desarrollarlo en la práctica, en el aula. [D.P.]
- Más formación práctica [F.I.]
- Que formara a todos los docentes que la imparten [D.P.]
- Que nos deje ir a otras centros. [D.P.]
- Horas de coordinación en secundaria. Replantearse la idea de la docencia compartida en secundaria como medio para facilitar la transición. Al carecer de horas de coordinación, muchas veces es más un obstáculo que un beneficio. [D.P.]
- Mas dotación de materiales manipulativos para desarrollar la competencia matemática [D.P.]
- Una formación más específica y frecuente no solo para los docentes Estela sino para las parejas pedagógicas para que comprendan mejor el concepto de docencia compartida. Por otra parte se requiere muchas más sesiones de coordinación entre el docente Estela y las parejas pedagógicas; la carga de actividad lectiva y burocracia no permiten realizar coordinaciones frecuentes o crear proyectos de enriquecimiento en común. [F.I.] [D.P.] [C.L.]
- Que nos formen desde un principio con formación referente a la docencia compartida y a las pautas referentes para elaborar el Plan de acción y de transición. [F.I.]
- Más realidad y menos utopía. [D.P.]
- Más recursos [D.P.]
- Que las horas de coordinación con las parejas pedagógicas fueran obligatorias dentro del horario lectivo. [D.P.]
- Formación y tiempo para realizar las reuniones [F.I.] [C.L.]
- Más hora para coordinarnos los compañeros/as de Secundaria. Solo nos han dado 2 horas para coordinarnos. [C.L.]
- Le pediría que dotase a los centros adscritos de tecnología equiparable al que tenemos en el centro de Cabecera en el que, cada alumno, tiene su propio dispositivo. Eso nos permite abordar metodologías más motivadoras e innovadoras. [D.P.]
- Tener formación previa. [F.I.]
- Continuidad, estabilidad de la plantilla actual y recursos ( humanos, económicos...) [D.P.] [C.L.]

## Respuestas del cuestionario a la pregunta 25

### 25. ¿Algo que añadir?

#### RESPUESTA DE LOS MAESTROS

##### *Aspectos positivos:*

- Considero el programa Estela una buena estrategia , pero se que da corta como recurso. Usan indistintamente a maestros de infantil y primaria para abarcar 5 años, 1º y 6º y los recursos de la plataforma (aula Virtual) son buenos, pero luego dependes de los recursos del centro para poder elaborarlos y no siempre se puede.
- Me siento muy orgulloso de pertenecer y desarrollar mi labor a través del Programa esTEla.

##### *Aspectos negativos:*

- Se nos están proporcionando las herramientas necesarias pero muy poco a poco. Al ser la primera vez que se lleva a cabo este proyecto, estamos creando el programa mientras caminamos por el curso. A pesar de ser muy similar al anterior Impulsa, no tiene establecido los aspectos a tratar. Muchas gracias.
- Aunque haya escrito que la formación es buena, considero que siempre es bueno seguir aprendiendo metodologías y formas de trabajar mejor con nuestro alumnado.
- Que la formación de los jueves dirigida al profesorado Estela también vaya dirigida al resto del profesorado del Centro en horarios de tarde para que todos puedan hacerla.

##### *Relacionado con la encuesta:*

- Me hubiera gustado poder dar una respuesta intermedia entre "poco" y "bastante", en algunas de las preguntas. Esta encuesta creo que se tenía que haber pasado a final de curso, porque así el Programa ya estaría más completo y las respuestas serían, quizás, más adecuadas.

##### *Nada que aportar:*

- Nada

#### RESPUESTA DE LICENCIADOS O GRADUADOS DIFERENTES A LOS MAESTROS

##### *Aspectos positivos:*

- Es muy interesante participar en este programa de tránsito e impartir contenidos desde el proyecto de una forma diferente y muy dinámica.

##### *Aspectos negativos:*

- En mi caso estoy en la lista de sustitución y creo que este programa debería ser para el profesorado que lo elija, no por imposición como ha sido en mi caso y encima a jornada parcial que no puedes implicarte completamente con el alumnado.
- Los horarios ESTELA en secundaria son poco efectivos puesto que una hora semanal por grupo es anecdótica. Quizás la transición debería realizarse en un grupo en concreto en el que se incluya a los niños que necesiten esta medida para que la relación entre alumnado y profesorado genere el vínculo necesario.
- En general la formación que nos dan poco nos ayuda para orientarnos en los aspectos que nos debemos centrar.

##### *Relacionado con la encuesta:*

- Los resultados de un estudio como este deberían favorecer la implementación de este tipo de programas; en todo caso, aportar aspectos positivos que sumen, nunca que resten.

##### *Nada que aportar:*

- Nada que añadir.
- No