

**Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2:  
Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma  
del País Vasco (CAPV)**

**Educators' Attitudes and Autonomy in Childhood Education  
Age 0-2: An exploratory Study in the Autonomous  
Community of the Basque Country  
(BAC)**

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-268

**Elena Herrán Izagirre**

*Universidad del País Vasco, Escuela Universitaria de Magisterio, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Leioa, España.*

**Santos Orejudo Hernández**

*Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Sociología. Zaragoza, España.*

**Juan Ignacio Martínez de Morentin de Goñi**

*Universidad del País Vasco, Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. San Sebastián, España.*

**M<sup>a</sup>. Begoña Ordeñana García**

*Universidad del País Vasco, Escuela Universitaria de Magisterio, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Leioa, España.*

---

<sup>(1)</sup> Esta investigación corresponde al Proyecto de Investigación EHU 10/16 de la Universidad del País Vasco.

## Resumen

La escolaridad del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) ha crecido exponencialmente en los últimos 10 años. Su tasa conjunta actual es del 51,9%, lo que la sitúa como comunidad líder del Estado en escolarización temprana y plantea la necesidad de una primera estimación de su calidad educativa. Entre los indicadores de esta calidad es preciso considerar, por un lado, la autonomía infantil, por las características evolutivas del alumnado de este ciclo (bebés y niños pequeños) y, por otro lado, la importancia de las actitudes de los educadores responsables, tal y como la pedagogía Pikler-Lóczy propone y la ley recoge (RDL 1630/2006, de 29 de diciembre). No obstante, las actitudes docentes hacia la autonomía han sido escasamente investigadas al tratarse de un ámbito de intervención educativa relativamente actual y carecer de instrumentos de medida válidos y fiables. Para responder a esta necesidad se ha realizado un estudio exploratorio en tres fases utilizando una muestra de profesionales del Consorcio Haurreskolak 0-2 (N = 325): una inicial con 14 entrevistas semiestructuradas a las que se aplicó el paradigma interpretativo para la extracción de ítems, una segunda de elaboración y análisis del cuestionario piloto con 90 de los ítems extraídos y una tercera de desarrollo y validación del cuestionario definitivo CUIDANDO\_0-2, de 50 ítems. Los análisis exploratorios y confirmatorios finales corroboran la existencia de seis factores (concepto de niño, papel del educador, interacción, relación con la pareja / equipo educativo, actividad diaria, sentimiento asociado) que se articulan en un modelo de educación temprana con dos niveles: intrapersonal e interpersonal. CUIDANDO\_0-2 pretende ser una herramienta de evaluación que ayude a conocer y a mejorar las prácticas de aula relacionadas con la autonomía de bebés y niños pequeños.

*Palabras clave:* actitud docente, autonomía infantil, Educación Infantil 0-3, calidad educativa, educador, pedagogía Pikler-Lóczy, evaluación, cuestionario, formación del profesorado.

## Abstract

Schooling in the first stage of early childhood education (0-3 years) in the Autonomous Community of the Basque Country has become widespread over the last ten years. The current overall rate of enrolment is 51.9%, which ranks the

Basque Country as one of Spain's leading communities in early schooling and suggests the need for a rough estimate of the quality of this education. The first two of the quality indicators to consider are child autonomy, because of the developmental characteristics of the pupils at this stage (babies and toddlers), and the importance of the attitudes of the educators involved, as the Pikler/Lóczy school of thought proposes and Spanish law requires (Royal Decree-Law 1630/2006 of 29 December). However, educators' attitudes towards autonomy in early childhood have been investigated very little, partly because this is a relatively recent field of educational research, and one without valid, reliable tools. To respond to this need, a three-phase exploratory study was held using a sample of teachers from the Haurreskolak 0-2 Consortium (N = 325). In the first phase, 14 semi-structured interviews were conducted, to which the interpretive paradigm for removal of items was applied; in the second phase, the pilot questionnaire with 90 of the removed items was prepared and analyzed; and in the third phase, the definitive 50-item CUIDANDO 0/2 questionnaire was developed and validated. The final exploratory and confirmatory analyses corroborated the existence of six factors (the concept of the child, the role of the educator, mutual interaction, relationship with one's teaching partner/group, daily activity and associated feeling) that link together in an early education model with two levels (the intrapersonal and the interpersonal). CUIDANDO 0/2 is designed as an assessment tool for improving and gaining a better understanding of classroom practices related to the autonomy of babies and toddlers.

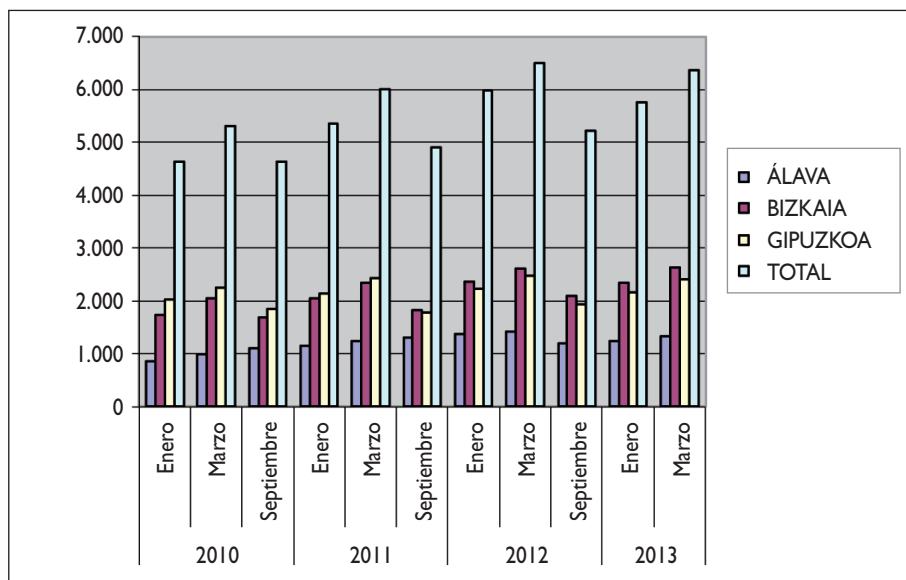
*Key words:* Caregiver's attitude, child autonomy, early childhood education ages 0-3, quality of education, educator, Pikler-Lóczy pedagogy, evaluation, questionnaire, teacher training.

## Introducción

La Educación Infantil 0-3 se ha generalizado en la CAPV desde la creación del Consorcio Haurreskolak en 2003, entidad de carácter público cuya función es la gestión educativa y asistencial de las escuelas infantiles para los niños de entre 0 y 2 años. Desde entonces, el incremento de la escolarización temprana ha sido exponencial: del 270,19% en 0-1, del 263,82% en 1-2 y del 46,14% en 2-3, según los datos del Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT). Estas tasas de escolarización son las más altas del Estado: 19,0, 40,5 y 96,3, respectivamente, según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). En el tiempo de esta investigación

(2010-13), aproximadamente unos 1.400 educadores han atendido y educado a 6.500 bebés y niños pequeños de entre 4 meses y 2 años de edad (véase Gráfico 1).

GRÁFICO I. Datos de la matriculación en 0-2 en el Consorcio Haurreskolak 2010-13\*



(\*) Consorcio Haurreskolak.

Estos educadores se han actualizado en pedagogía Pikler-Lóczy, pedagogía referente en esta investigación, mediante cursos de formación permanente obligatoria o formación de centro. La pedagogía Pikler-Lóczy se centra exclusivamente en la primera infancia (0-3 años) y se articula sobre dos ejes complementarios entre sí, la autonomía infantil y los cuidados de calidad, a partir de los que realiza significativas aportaciones sobre la naturaleza de la educación temprana: el tipo de atención que se debe brindar (que ha de ser profesional y de calidad) (David, 2005; David y Appel, 1986; David y Jardín, 1999; Falk, 2003; Tardos, 1977, 2008), los patrones concretos de comportamiento y las actitudes educativas (Falk, 2008; Tardos, Dehelan y Szeredi, 1986; Tardos y Vaseur, 1991; Tran Thong, 1979) o el tipo de interacción educador-niño (David y Appel, 2010, Tardos, 1981) y la cooperación (Falk y Vincze, 2013; Vincze, 2002, 2012). Asimismo

se han investigado las modalidades de interacción, directa e indirecta o metacognitiva, y su aplicación en la relación cotidiana de los educadores con los bebés y niños pequeños para fomentar su desarrollo integral (Falk, 1997, 2003; Tardos, Dehelan y Szeredi, 1986). En conjunto, se trata de una exhaustiva propuesta pedagógica integral que reconceptualiza no solo la pedagogía sino también la psicología de la primera infancia (Falk, 1997, 2003, 2008; Herrán, 2013; Pikler, 1984, 1985) de manera muy similar a la propuesta de Wallon (1948), según la cual psicología y pedagogía resultan inseparables por tratarse de dos momentos complementarios de la misma actitud experimental que guía la intervención educativa, desplegándola y haciéndola volver sobre sí misma a comprobar sus efectos y resultados, y a reiniciarse de nuevo.

En cuanto a la revisión de las últimas tendencias sobre las actitudes docentes en el primer ciclo de Educación Infantil, dicha revisión informa de que la investigación es especialmente exigua. En el segundo ciclo los trabajos realizados hacen referencia bien a las actitudes y creencias ante la docencia de las ciencias (Maier, Greenfield y Bulotsky-Shearer, 2013), bien a la socialización y compensación de desigualdades (Alasuutari y Markström, 2011), bien a cuestiones ambientales y ecológicas (Yurt, Cevher-Kalburan y Kandir, 2010). Kamii (1982, 1983) realiza una exhaustiva investigación sobre la autonomía como objetivo de la educación y demuestra que esta se ve definitivamente favorecida si se aplican determinados principios de enseñanza o actitudes docentes, sistemáticas a la vez que imprescindibles para la facilitación y acompañamiento del comportamiento autónomo infantil. En el primer ciclo, en cambio, encontramos estudios sobre las actitudes paternas hacia el juego como variable educativa (Alakoç, Konuk y Koçak, 2009), sobre la atención temprana de bebés con diferentes discapacidades (Saiz, Carbonero y Román, 2012; Sánchez Rodríguez y Llorca, 2010), pero nada referido a actitudes docentes en el ámbito escolar.

En todos estos estudios se observa que las concepciones de actitud que manejan hacen referencia indistintamente a tendencias de conducta, predisposiciones, creencias, sentimientos o incluso evaluación, lo que evidencia no solo la complejidad del concepto de 'actitud', sino las dificultades empíricas que implica abordarlo (Goñi, 1996; Rodríguez, 1991; Sabater, 1989). La preocupación de Allport (1935) de distintividad y entidad de la actitud dentro de la psicología social sigue vigente en la investigación. De hecho, su definición: «Un estado mental y nervioso de

preparación, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionada» (p. 810) señala los componentes y las dimensiones que la han guiado hasta la actualidad. Así, encontramos que las actitudes son constructos que incluyen diferencialmente los componentes cognición, afecto y conducta, con lo que se generan modelos de dimensión diversa. En los modelos unidimensionales un único rasgo dinamiza y orienta la conducta, como es el caso del afecto (Fishbein y Ajzen, 1975) o la cognición (Rockeach, 1974); en los multidimensionales (Ajzen 2001; Osborne, Simona y Collins, 2003) se trata de varios rasgos normalmente interrelacionados. Entre estos últimos, hay modelos tridimensionales: afectivo-cognitivo-conductuales (Eiser, 1989; Eagly y Chaiken, 1993) y bidimensionales: cognitivo-conductuales (Ruiz, 2002). Sin embargo, de todos ellos los unidimensionales se confirman como los más fiables al seguir obteniendo un mayor apoyo empírico. En cambio, desde la perspectiva dialéctica y psicogenética, la actitud es el acto que desarrollar en potencia (Tran Thong, 1979; Wallon, 1963) y la acción humana despliega sucesivos niveles: afectivo, sensoriomotor, cognitivo, personal y un largo etcétera (Wallon, 1959, 1980), de manera que la multidimensionalidad de la actitud no sería más que el efecto de la propia psicogénesis que, en determinadas circunstancias y por el mecanismo de la integración funcional, podría presentarse como unidimensional.

Ante la inexistencia de investigación previa sobre actitudes docentes en Educación Infantil 0-3, se optó por realizar un estudio exploratorio sobre las actitudes de los educadores del Consorcio Haurreskolak 0-2 en relación con un objetivo central de la etapa: la actividad autónoma del alumnado (RDL 1630/2006, de 29 de diciembre). Dos objetivos guían esta investigación. En primer lugar, diseñar un cuestionario con el que acceder a la exploración de las actitudes docentes hacia la autonomía infantil durante los dos primeros años del primer ciclo de Educación Infantil (0-3). Se espera que las profesionales consultadas tengan integrado su propio modelo de educación temprana en el que la autonomía tenga cierta relevancia. En segundo lugar, se pretende conocer sus actitudes concretas sobre la progresiva autonomía de sus alumnos. A este respecto se espera que la formación docente en sus diversas modalidades –secundaria y universitaria– e intensidades –inicial y permanente– sea un factor diferencial en la facilitación del desarrollo infantil autónomo, así

como que se relacione con los factores específicos del modelo de educación temprana autónoma del primer objetivo.

## Método

### Participantes

En esta investigación han participado un total de 325 educadores mediante un muestreo por conveniencia. Del total, 294, es decir, el 93,3% son mujeres; el 6,7% restante son hombres (21). En 10 de los casos, además, no conocemos el dato del sexo. Se trata de una muestra de profesionales joven, con edades comprendidas entre los 22 y los 38 años. Los educadores que informan haber trabajado exclusivamente para el Consorcio (204) llevan haciéndolo una media de 4,65 (D.T. = 2,12) años y los que además informan de haberlo hecho en otras entidades (116) añaden otros 5,49 (D.T. = 5,58) años de experiencia. Por lo respecta a su experiencia en el consorcio, 316 educadores señalan haber trabajado una media de 4,65 (D.T. = 2,12) años, con un máximo de ocho años. Esta larga trayectoria profesional se corresponde igualmente con el número de centros en los que han estado; una media de 3,12 (D.T. = 3,59) fuera del consorcio, con un máximo de 21; y una media de 5,36 dentro del mismo, con un máximo también de 21 centros.

Las titulaciones exigidas para acceder son las de Maestro Especialista en Educación Infantil, Técnico Superior en Educación Infantil o sus equivalentes por especialización o habilitación, pero encontramos que una buena parte de los educadores cuenta con doble titulación de acceso, universitaria y profesional (23,4%), o solo con titulación universitaria (15,1%). La mayoría de los participantes es titulado en Formación Profesional: 66,2% (215) en Ciclo Formativo Superior en Educación Infantil, 37,2% (121) en Jardín de Infancia. Además, 15 personas tienen ambas titulaciones. De hecho, un 4,3% (14) han cursado además la Diplomatura de Magisterio, un 8,6% (11) Psicopedagogía, un 3,4% (5) Pedagogía y un 27,1% (88) Psicología, la segunda titulación más frecuente.

Por otra parte, estos centros tienen la peculiaridad de trabajar en *pareja educativa*, o lo que es lo mismo, cada grupo tiene dos tutores que se

organizan para ofertar un horario de atención amplio –de 11 horas máximo, según la demanda de los padres, aunque la permanencia individual de cada niño en el centro no puede superar las ocho horas–, así como para compartir las horas centrales del día y poder atender la mayor carga de trabajo asociada a la comida, el cambio y la siesta de los bebés y niños pequeños.

## Variables e instrumentos

En esta investigación se han manejado dos tipos de variables: *sociodemográficas* y *actitudinales*, recogidas en los dos grandes apartados del cuestionario. El primero, relativo a la identificación de las participantes, con dos subapartados básicos, los datos sociodemográficos –edad y sexo– y el perfil profesional: titulación de procedencia, años de experiencia docente dentro del Consorcio Haurreskolak 0-2 y fuera de él, número de centros recorridos, edades de Educación Infantil en las que se ha trabajado y actividad de formación permanente realizada del total de cursos y formaciones de centro ofertados, que es de 31. El segundo apartado es el cuestionario propiamente dicho, el Cuestionario Autonomía Infantil-Actitudes Docentes 0-2 (CUIDANDO\_0-2), de 50 ítems distribuidos en siete subescalas, tipo Likert de cinco niveles de respuesta (véase Anexo 1).

## Procedimiento

La creación de este instrumento se ha desarrollado en tres fases. La primera comienza recogiendo la opinión, mediante entrevistas semiestructuradas (Creswell y Plano-Clark, 2009), de 14 educadores de dos centros iniciados en la implementación de la pedagogía Pikler-Lóczy, que se basa en los cuidados de calidad y en la autonomía infantil. En dichas entrevistas, tras identificarse, los educadores han ido expresando su experiencia de cambio –y progresión en los ajustes– a una manera de hacer más acorde con la capacidad infantil en 0-2 comprobada durante el tiempo de la implementación. Mediante la aplicación del vaciado selectivo propio del paradigma interpretativo (Creswell y Tashakkori, 2007; Tashakkori y Creswell, 2007), se han extraído un total de 90 ítems y siete preocupaciones centrales o variables que los ordenan. Son las siguientes:



el concepto de niño, el papel del educador, la interacción, la relación con la pareja / equipo educativo, la actividad diaria, el sentimiento asociado y la evaluación.

La segunda fase se inicia con la elaboración del cuestionario piloto, que incorpora los 90 ítems extraídos junto a los datos de identificación. Las siete preocupaciones no se han explicitado en el cuestionario piloto, pero sí han servido como subescalas para el análisis preliminar de ítems. El formato utilizado ha sido el tipo Likert con 10 alternativas de respuesta. La muestra piloto ha sido de 90 sujetos adscritos a 15 centros seleccionados por conveniencia y la cumplimentación se ha realizado online. Los resultados del análisis de ítems reducen los 90 iniciales a 32 y entre los perdidos es significativo que la mayoría se refiera a las cuestiones claves de la promoción de la autonomía (Falk, 1997, 2003), el autocontrol emocional (David y Appel, 2010; Falk, 2008), el manejo del tiempo (Dehelan, Szeredi y Tardos, 1986), los cuidados de calidad (Tardos, 2011) o la insatisfacción asociada a la formación inicial recibida. Las subescalas estadísticamente funcionan, los resultados presentan medias altas, pero con correlaciones extremadamente bajas.

En la tercera fase se establece el cuestionario definitivo en función de los 32 ítems obtenidos en la fase piloto, los cuales se completan hasta un total de 50, rescatando los más relevantes en relación con la autonomía infantil, a pesar de que hubieran sido desechados en la fase anterior. Se distribuyen respectivamente por subescala, de tal modo que estas quedan configuradas así: dos de ellas (concepto del niño y sentimiento asociado) con seis ítems; otras dos (actividad e interacción con el niño) con siete; y las tres restantes (papel del educador, relación con la pareja / equipo educativo, y evaluación y mejora) con ocho ítems. Al no resultar especialmente generosa la amplitud de la escala Likert inicial -10-, se decide reducir a cinco en esta fase; además, se incluye el nombre de las siete subescalas junto a sus ítems correspondientes y se las diferencia en otros tantos apartados, para facilitar la respuesta del cuestionario definitivo.

## **Análisis de datos**

Para el análisis de datos se siguió un doble procedimiento. Primero, se realizó un análisis de la capacidad discriminativa, de la consistencia interna

y de las relaciones de los valores de los ítems con la subescala completa (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011). En segundo lugar, y para analizar la validez de constructo del cuestionario, se siguió el modelo de análisis factorial confirmatorio que utiliza la versión 17.0 del programa AMOS. La muestra de trabajo quedó reducida a 245 cuestionarios, al suprimirse los que contaban con valores perdidos. El método de estimación aplicado ha sido el de máxima verosimilitud (ML) y el cumplimiento de los supuestos de normalidad de los ítems se analizó a través de los índices de asimetría y curtosis. El tamaño muestral hizo inviable el uso del procedimiento de estimación ADF, recomendado al trabajar con ítems, como es el caso. En la búsqueda del proceso de ajuste, y con ello de depuración de los ítems, se siguieron los pasos habituales en estas ocasiones, mediante el ajuste global del modelo a través de los indicadores señalados en la Tabla 1 y el análisis específico de las estimaciones del modelo.

TABLA I. Estadísticos descriptivos de las subescalas de autonomía

	Media	Mediana	Asimetría	Curtosis	Z Kolmogorov- Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
<b>Actividad</b>	16,98	17	-1,74	4,56	1,305	,066
<b>Concepto</b>	9,72	10	,396	-4,29	2,371	,000
<b>Interacción</b>	19,74	20	-,393	-,021	1,717	,006
<b>Relación</b>	31,65	32	-1,214	1,958	1,266	,081
<b>Papel del educador</b>	9,96	10	,255	-,585	2,031	,001
<b>Sentimiento</b>	16,12	16	-1,676	4,067	1,571	,014
<b>Autonomía total</b>	1.041,480	1.055,000	-1,130	3,534	2,474	,000

En aquellos modelos iniciales que no presentan un buen ajuste se suprimieron los valores no significativos y se consideraron los índices de modificación sugeridos por el programa que pudiesen tener un sentido teórico (Brown, 2006), con la intención final de buscar una propuesta de modelo de factores que no discrepe significativamente de los datos con los que se trabaja. En lo relativo a los posteriores análisis de relaciones con las variables sociodemográficas, se utilizó el programa SPSS v. 19. Del

mismo modo se emplearon los procedimientos de agrupamientos de variables (clúster) de este programa.

## Resultados

La primera aproximación al cuestionario definitivo muestra una buena consistencia interna global ( $\alpha = ,826$ ), pero este indicador baja al abordar cada una de las subescalas que componen el instrumento, por lo que se detectan en algunos ítems problemas de consistencia-correlación ítem total corregida inferior a  $,30$ - y de capacidad para discriminar entre las puntuaciones altas (25%) y bajas (25%) del cuestionario completo.

Tras este primer análisis de los ítems, se realizó el análisis factorial confirmatorio, para lo cual se probaron los siguientes modelos:

*Modelo 1:* Esta primera propuesta plantea la distribución de los 50 ítems en los siete factores del cuestionario inicial. Aparte de los problemas de ajuste (CMIN/d.f. = 2,154; CFI = ,634; RSMEA = ,069; AICC = 2.828,177), varias estimaciones sobre los pesos de los ítems no resultan significativas, con lo que, en varios de los casos, se confirman los problemas observados en la fase preliminar de análisis de ítems.

*Modelo 2:* Incorpora los cambios sugeridos desde el Modelo 1, es decir, se suprimen ítems no significativos (11, 12, 37, 41, 43, 45, 46) y otros significativos se cambian de factor, atendiendo a los índices de modificación (14, 15, 16 y 17). Además, se fijan a cero algunas covarianzas entre los factores. Aun cuando mejora algún indicador de ajuste (CFI y AICC), sigue siendo insatisfactorio: CMIN/d.f. = 2,215; CFI = ,687; RSMEA = ,071; AICC = 2.161,212.

*Modelo 3:* Se suprimen el ítem 18 y la subescala de evaluación, que presenta las peores propiedades desde el estudio previo, dado que sigue habiendo estimaciones no significativas para estos ítems. Se añaden algunas covarianzas entre los errores (ítems 34-36, 21-24, 34-33, 22-6, 17-25, 32-30, 40-31, 22-25 y 24-28) y se fija en cero la covarianza entre dos factores más: interacción y relación. El ítem 13 pasa al factor actividad y se permite que los ítems 23 y 28 sean explicados por dos factores (CMIN/d.f. = 1,875; CFI = ,808; RSMEA = ,060; AICC = 1.402,724).

*Modelo 4:* Se suprimen los ítems que aun teniendo pesos significativos

son inferiores a ,30, en concreto, los ítems 2, 4, 8, 13, 26, 29, 35. Mejora notablemente el ajuste con todos los valores de los indicadores de ajuste considerados en valores óptimos y con estimaciones significativas en todos los casos ( $C_{MIN}/d.f. = 1,351$ ;  $CFI = ,942$ ;  $RSMEA = ,038$ ;  $AICC = 784,785$ ).

Las estimaciones de los pesos de la regresión de los factores sobre los ítems se recogen en la Tabla II. Como ya se ha señalado, dos ítems –el 23 y el 28– saturan en dos factores, aunque a efectos de la escala se mantienen en la que estaban diseñados. Las correlaciones estimadas entre los factores son las que se apuntan a continuación: concepto y papel del educador (0,951), concepto e interacción (0,355), papel del educador e interacción (0,568), relación y actividad (0,451), relación y sentimiento (0,358), actividad y sentimiento (0,484), actividad e interacción (0,268) y actividad y concepto (-0,181).

TABLA II. Estimaciones de los pesos de regresión de los ítems

<b>Factor</b>	<b>Ítem</b>	<b>Estimación</b>	<b>Factor</b>	<b>Ítem</b>	<b>Estimación</b>
<b>Concepto</b>	Item_1	0,478	<b>Interacción</b>	Item_21	0,651
	Item_3	0,628		Item_22	0,693
	Item_5	0,613		Item_24	0,658
	Item_6	0,621		Item_25	0,724
	Item_23*	0,447		Item_26	0,381
<b>Papel_Educador</b>	Item_10	0,483	Item_23	0,47	
	Item_9	0,458	Item_28**	0,147	
	Item_7	0,724	<b>Relación</b>	Item_35	0,421
	Item_15	0,498		Item_34	0,462
Item_17	0,463	Item_33		0,549	
<b>Actividad</b>	Item_20	0,671	Item_32_rec	0,549	
	Item_19	0,891	Item_31	0,909	
	Item_13	0,374	Item_30	0,682	
	Item_29	0,398	Item_28	0,819	
<b>Sentimiento</b>	Item_38	0,732	Item_36	0,816	
	Item_39	0,637			
	Item_40	0,545			
	Item_42	0,424			

En relación con las subescalas, se mantiene la de evaluación con su formato original exclusivamente a efectos informativos, por haber quedado invalidada en el procedimiento correspondiente al Modelo 3. Hay que destacar que salvo la escala de concepto, que presenta un valor teórico próximo a la media, el resto de subescalas muestran puntuaciones altas, próximas al valor teórico del cuestionario en su conjunto.

A esta situación se añade que las variables resultantes presentan índices de asimetría y curtosis que las alejan de la curva normal. En concreto, la prueba de normalidad de Kolmogorov señala que las distribuciones de las variables concepto, interacción, papel del educador y sentimiento y escala total se separan de la distribución normal. No ocurriría así en el caso de actividad y relación.

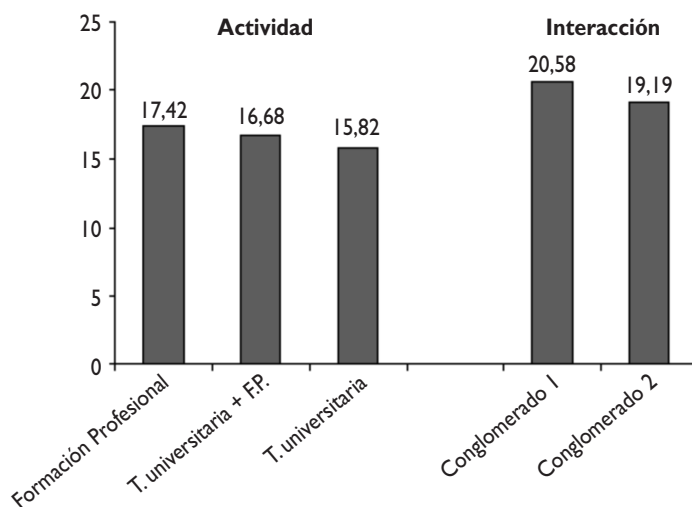
En cuanto a las áreas de la escala o subescalas más valoradas por la muestra, destaca la subescala Actividad por encima del resto, seguida por sentimiento, relación con el equipo e interacción con el niño. Las menos valoradas son concepto y papel del educador. Las comparaciones múltiples ponen de manifiesto que todas las comparaciones de pares son estadísticamente distintas –prueba de los rangos con signo de Wilcoxon–, salvo en los pares sentimiento-relación y concepto-papel.

Por lo que respecta a la formación permanente, la mayor parte de los educadores señala haber participado en alguna de las actividades de formación ofertadas. De hecho, únicamente un 12,6% dice no haber hecho ningún curso, mientras que se encuentran porcentajes superiores al 10% que han hecho cuatro, cinco, seis o incluso siete cursos. En cuanto a los propios cursos, aquellos a los que más educadores asistieron son el 24 (Proyecto Educativo y de Apoyo), que lo ha realizado el 52,6% de los participantes, seguido a gran distancia de los cursos 15 (Cantando y Jugando), 19 (Psicomotricidad en la Escuela Infantil 0-2), 8 (Masaje Infantil), 7 (La Relación entre la Familia y el Educador) y 17 (Iniciación a la Pedagogía Pikler-Lóczy). De manera adicional y para identificar agrupaciones de personas en función del perfil de formación, se ha pedido al programa SPSS la realización de un análisis de conglomerados tomando como variable la participación en los cursos. El resultado son dos grupos de personas, correspondientes a los Conglomerados 1 y 2. En el Conglomerado 1 se encuentran 144 personas (44,3% de la muestra) y en el Conglomerado 2, 181 (55,7%). La diferencia básica entre ambos es que el segundo ha realizado mayor número de cursos, 6,85 (D.T. = 2,14) frente a 2,18 (D.T. = 1,88) cursos [ $F_{1,323} = 421,988; p > ,001$ ].

Si nos referimos a las relaciones entre las variables sociodemográficas y las variables del cuestionario completo, no se hallan diferencias significativas en función del sexo. En cuanto a la titulación o formación inicial, vemos que únicamente hay diferencias entre los grupos en las valoraciones de la actividad (Kruskal-Wallis = 11,20;  $p = ,004$ ) y en autonomía total (Kruskal-Wallis = 6,180;  $p = ,046$ ). Los profesionales que únicamente han cursado estudios universitarios son los que más bajo puntúan en esta escala frente a los que cursaron Formación Profesional, según ponen de manifiesto las comparaciones por pares de la prueba de Mann-Whitney. El grupo que combina ambas titulaciones mantiene una posición intermedia (Gráfico II).

Por otra parte, se encuentran algunas diferencias al considerar el cuestionario al completo y por subescalas y los agrupamientos de participantes según los conglomerados antes descritos. Así, en los casos en los que se encuentran diferencias estadísticamente significativas –Interacción (U de Mann-Whitney,  $Z = -2,509$ ;  $p = ,012$ ) y Puntuación total (U de Mann-Whitney,  $Z = -2,677$ ;  $p = ,007$ )– las personas del Conglomerado 1, con menor formación, tienden a puntuar más alto que las del Conglomerado 2, de mayor formación, tal y como se recoge en el Gráfico II.

GRÁFICO II. Comparaciones por grupos

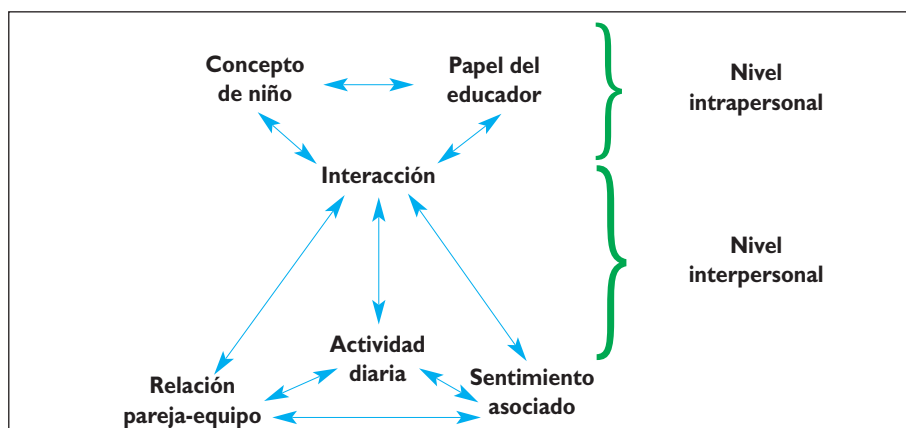


Por último, se han realizado correlaciones entre las variables cuantitativas de las escalas y el número de cursos realizados y los años de experiencia profesional. Todas ellas son de signo negativo y de baja cuantía, y resultan significativas en el caso del número de cursos y concepto (-,262), interacción (-,192) y papel del educador (-,149); y entre el número de años de experiencia profesional dentro del consorcio y concepto (-,228) y papel del educador (-,135).

## Conclusiones

El primer objetivo de este estudio ha sido diseñar un cuestionario (CUIDANDO\_0-2) con el que explorar las actitudes docentes hacia la autonomía infantil durante los dos primeros años de Educación Infantil (0-3). La hipótesis de la que se parte es que estas actitudes se establecen en torno a factores que constituyen un modelo específico de educación temprana y los resultados del análisis confirmatorio así lo ratifican. Se trata de un constructo que presenta dos niveles, uno más intrapersonal e íntimo y otro más interpersonal y socializado (Figura 1). El primer nivel lo conforman las variables Concepto de niño y papel del educador y el segundo lo conforman el sentimiento asociado, la relación con la pareja/equipo y la actividad diaria. La variable Interacción con el niño es la que articula ambos niveles.

FIGURA I. Modelo de educación temprana obtenido



En efecto, la valoración individual de las subescalas confirma la existencia de dichos niveles. Las variables más valoradas han sido la actividad diaria, el sentimiento asociado, la relación con la pareja/equipo, y la Interacción con el niño, respectivamente, que corresponden al nivel interpersonal. Por su parte, las menos valoradas han sido concepto del niño y papel del educador, correspondientes al nivel intrapersonal. Las primeras resultan más manifiestas, objetivables y neutras, ya que constituyen el material de intercambio profesional cotidiano, de manera que la responsabilidad asociada es también compartida y por ello resulta menos amenazante. En cambio, las dos variables del nivel intrapersonal, al ser ambas más íntimas, subjetivas y fluctuantes, y asociarse, entre otras, a cuestiones muy diversas, como el *feeling*, las expectativas, el carácter y el tipo de vínculo afectivo, se valoran peor. Esta cuestión puede estar relacionada con el origen doblemente profesional de la muestra. Es doble ya que, por una parte, el 83,7% de los educadores son titulados en Formación Profesional –Técnico Superior en Educación Infantil– y, por otra, tienen amplias trayectorias profesionales, con unas medias de entre 4,65 y ocho años de experiencia profesional total y casi ocho centros escolares recorridos. Esta última cuestión, la movilidad del profesorado, por su parte, está relacionada con la fecha de nacimiento del alumnado potencial y la subsiguiente apertura de aulas de bebés fuera de los períodos de matriculación escolar habituales (Gráfico 1), además de con la edad y el sexo del colectivo, fundamentalmente femenino y joven, en edad de procrear.

Ahondando en el origen profesional de la muestra, también encontramos que los resultados de los valores teóricos de las escalas apuntan en la misma dirección. Todos son altos excepto el de concepto del niño, que se mantiene en la media. Este resultado parece confirmar que es una variable especialmente sensible a las contradicciones en la formación, tanto inicial como permanente, que la experiencia profesional no puede amortiguar.

Asimismo, los resultados en asimetría y curtosis de las subescalas concepto del niño, papel del educador e interacción con el niño, correspondientes al nivel intrapersonal y bisagra, presentan resultados aceptables en ambos estadísticos, lo que volvería a confirmar la existencia del nivel intrapersonal.

Para terminar con la cuestión de la ratificación del constructo, las comparaciones múltiples obtenidas también lo apoyan. De hecho,



informan de que son estadísticamente distintas salvo entre concepto del niño y papel del educador, por una parte, y entre sentimiento asociado y relación con la pareja/equipo por otra, lo que vuelve a coincidir con los dos niveles del modelo propuesto.

En relación con el segundo objetivo, conocer las actitudes docentes actuales de los educadores de la muestra hacia la autonomía infantil a esta edad, se esperaba que la formación docente en sus diferentes modalidades e intensidades fuese un factor diferencial en la facilitación del desarrollo infantil autónomo, así como que se relacionase con los factores específicos de la escolarización temprana apuntados en el primer objetivo. Los resultados informan de que efectivamente lo es, pero en sentido contrario al esperado: en el de la heteronomía o falsa autonomía y no en el de la autonomía (Falk, 1997, 2003; Kamii, 1982). La mayoría de los ítems relacionados con autonomía del cuestionario piloto se desestimaron porque sus respuestas se polarizaron, lo que invalidó sus propiedades estadísticas. A pesar de que la respuesta a ambos cuestionarios ha sido voluntaria y el contacto del colectivo con la pedagogía Pikler-Lóczy generalizado gracias a la formación permanente –cuestión que podría paliar el sesgo de origen de los ítems obtenidos de 14 educadores en proceso de implementación de esta pedagogía en sus centros–, la muestra en su conjunto parece no tener asimilada la autonomía pikleriana en toda su dimensión. La perspectiva paidocéntrica que esta adopta para edades tan tempranas choca con la adultocéntrica en la que se basa la formación inicial de este colectivo profesional. Así pues, podemos concluir que las actitudes de la muestra son poco favorables a la autonomía infantil y, por ello, más proclives a la heteronomía o a la falsa autonomía. Si atendemos a los matices de los ítems, incluyen exigencia de precocidad, autoritarismo, o cierto *laissez faire* (Falk, 2003), más propios de concepciones de educación temprana bien instruccionales, bien maternantes, o incluso primarizantes; tales exigencias son propias de otros niveles educativos posteriores como el segundo ciclo de Educación Infantil o la Educación Primaria.

Los resultados de las relaciones entre la titulación o formación inicial y el cuestionario en su conjunto y por subescalas nos informan de que la subescala actividad y la escala total son significativas. La subescala actividad presenta unas medias por titulación *in minuendo* que, junto a su significatividad, nos indica que los profesionales que exclusivamente tienen formación universitaria (15,1%) puntúan diferencialmente peor que los

que tienen doble titulación, profesional y universitaria (23,4%). Estos, a su vez, también obtienen peores resultados que los que exclusivamente tienen título de Formación Profesional (60,3%). Los resultados de la escala total, por su parte, señalan esta misma tendencia, lo que avala el talante profesional del título de Técnico Superior en Educación Infantil, en detrimento del título universitario (y en concreto el de Psicología como título más frecuente); entendemos que esto se debe a su carácter fundamentalmente académico. Estos resultados evidencian dos cuestiones pendientes en lo relativo a la reciente institucionalización de la primera infancia y a la responsabilidad psicosocial asociada (Funes, 2008). Por una parte, la formación universitaria del ámbito psicopedagógico –escolar, salud mental, atención temprana, casas-nido y pisos tutelados– precisa incorporar una dimensión práctica que sea rigurosa y de calado respecto a las necesidades y características de la realidad cotidiana de bebés y niños pequeños en la formación de los futuros profesionales, y que a la vez resulte coherente con los datos que ofrece la investigación actual en neurociencia, psicología evolutiva, etc. Por otra, la titulación múltiple, profesional o universitaria, es una realidad contemporánea que unida a la circunstancia de encontrarnos en tiempos de crisis económica merece atención especial, ya que los centros 0-2 pueden ser en este momento de expansión un indudable banco de trabajo. Merece una reflexión seria el que titulaciones más académicas pero de menor perfil profesional se admitan entre las posibles para acceder a la educación temprana, ya que podrían ponerla en riesgo.

Respecto a la comparación entre la formación permanente y la escala de autonomía, los resultados apuntan a que tanto en las subescalas concepto e interacción, así como en la escala total, el Conglomerado 2 es estadísticamente mejor que el Conglomerado 1; es decir, a mayor cantidad de cursos de formación permanente, mejor concepto del niño y mejor interacción con él. Parece entonces que, aunque pueda haber incongruencias o concepciones paradigmáticas opuestas en la oferta formativa, su rendimiento en relación con el mejor conocimiento de las características infantiles y con las modalidades de interacción apoya los resultados obtenidos en los análisis teóricos de las escalas. La escala concepto del niño se mantiene en la media, según confirma el primer objetivo del estudio.

Además, los resultados de las correlaciones entre las variables de la escala y las sociodemográficas sugieren dos tipos de reflexiones. Si bien

las correlaciones entre unas subescalas y otras vuelven a confirmar bilateralmente el modelo obtenido, las correlaciones entre subescalas y las variables demográficas cursos totales y años de experiencia dentro, evidencian correlación entre las variables del nivel intrapersonal y la variable bisagra, pero nuevamente de naturaleza inversa o negativa: a más formación y experiencia, menor valoración en autonomía total y en las subescalas del primer nivel del modelo: concepto del niño, papel del educador e interacción con el niño. Este resultado sí parece reflejar ahora que la panoplia de perspectivas educativas que confluyen en la oferta de formación permanente resultan contradictorias en la manera de entender al bebé y al niño pequeño, de ubicarse en su cuidado y educación y de interactuar con él. Que la experiencia total se sume a esta tendencia reflejaría que el asentamiento y la trayectoria profesional, además de estabilizar la propia manera de hacer –que a su vez se ha nutrido de concepciones contradictorias entre sí–, la mecanizan, generando una dificultad añadida a la progresión en autonomía infantil.

Aparte de las limitaciones expuestas, y que exigen un replanteamiento tanto de la formación inicial como de la permanente, esta investigación tiene otras, que se pueden agrupar en torno a tres cuestiones centrales: la muestra, el concepto de autonomía y el momento de realización. La limitación inicial de la muestra podría compensarse en cierta medida ampliándola a profesionales de las redes educativas privada y concertada, así como a profesionales del aula de dos años de la red pública, y contrastando sus resultados. En segundo lugar, en relación con el concepto de autonomía que se maneja, puede ser clarificador recoger las actitudes del alumnado de Formación Profesional y del Grado de Educación Infantil en un estudio longitudinal, desde el acceso hasta la finalización, mediante un cuestionario ad hoc que permita analizar la coherencia en la formación inicial, incluida la formación de carácter práctico riguroso y de calado. Pero además, y en tercer lugar, no se puede obviar que este trabajo se ha realizado en un momento de expansión, de manera que convendría replicar su aplicación tras un período de asentamiento, que podría ser de dos a tres años. Con todo, es un contexto educativo en el que queda mucho por investigar, porque es relativamente joven y de muy difícil acceso. Se trata, sin duda, de un estudio exploratorio acerca de las actitudes docentes del profesorado de Educación Infantil 0-2 del Consorcio Haurreskolak de la CAPV, con el resultado de CUIDANDO\_0-2, una herramienta de evaluación que pretende ayudar a conocer y a mejorar las prácticas de

aula relacionadas con la autonomía de bebés y niños pequeños, así como ajustar el modelo de educación temprana autónoma, tan relevante para la educación actual.

## Referencias bibliográficas

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Alakoç, D., Konuk, R. y Koçak, N. (2009). Comparison of Attitudes of Parents Having Children in Early Childhood Period related to Play. *Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 933-938.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En Murchinson (Ed.), *A Handbook of Social Psychology*, 79-84. Nueva York: Clark University Press.
- Alasuutari, M. y Markström, A. M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (5), 517-535. DOI: 0.1080/00313831.2011.555919
- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Nueva York: Guilford Press.
- Creswell, J. y Plano-Clark V. (2009). *Conducting Mixed Methods Research and the Practice of Research*. Leeds (Reino Unido): Workshop at the Mixed Methods Conference, Harrogate.
- Creswell, J. y Tashakkori, A. (2007). Salient Attributes of Publishable Mixed Methods Manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 3-9.
- David, M. (2005). Séparation précoce: traumatisme de la première enfance? *Dialogue*, 168, 97-105.
- David, M. y Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.
- (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- David, M. y Jardin, F. (1999). Entre les jeunes enfants, leurs parents et les professionnels. *Enfances & Psy*, 7, 14-23.
- Dehelan, E., Szeredi, L. y Tardos, A. (1986). L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs. *Vers éducation nouvelle*, 404, 52-56.

- Eiser, R. (1989). *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitude*. Nueva York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo del instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ariana.
- (2003). *Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant*. Budapest: Association Pikler-Lóczy.
- (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. y Vincze, M. (2013). *Bañando al bebé, el arte del cuidado*. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Graó.
- Goñi, A. (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-32.
- (1983). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Herrán, E. (2013). La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. *RELADEL. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (3), 37-56.
- Maier, M., F., Greenfield, D. B. y Bulotsky-Shearer, R. J. (2013). Development and Validation of Preschool Teachers' Attitudes and Beliefs toward Science Teaching Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 366-378.
- Osborne, J., Simon, S. y Collins, S. (2003). Attitudes toward Science: A Review of the Literature and its Implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049-1079. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0950069032000032199>
- Pikler, E. (1975). Manifestations actuelles du syndrome d'hospitalisme dans les pouponnières. *Le coq héron*, 53, 4-40.
- (1981). Faut-il coucher le nouveau-né sur le dos ou sur le ventre? *Médecine infantile*, 88 (2), 219-228.
- (1984). Importance du mouvement dans le développement de la personnalité. Initiative-Compétence. *Médecine infantile*, 91 (3), 273-278.

- (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- Real Decreto-ley 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, 4, 474-482. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Rokeach, M., (1974). Actitudes. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 14-22. Madrid: Aguilar.
- Rodríguez, A. (1991) *Psicología social*. México: Trillas.
- Ruiz, L. (2002). *Animación y discapacidad. La integración en el tiempo libre*. Salamanca: Amarú.
- Sabater, A. (1989). Sobre el concepto de actitud. *Anales de Psicología*, 7, 159-187.
- Saiz, M. C., Carbonero, M. Á., y Román, J. M. (2012). Investigación y formación de profesorado en el aula: desarrollo de habilidades protomentales en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales. *REIFOP*, 15 (1), 27-36.
- Sánchez Rodríguez, J. y Llorca, M. (2010). Atención temprana a los bebés prematuros de alto riesgo. «Proyecto Amanda». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Prácticas Corporales*, 35, 5-18.
- Tardos, A. (1977). Une vie active. *Vers l'éducation nouvelle*, 311,12-23.
- (1981). La main de la nurse. En *Rapports-Publications-Documents XXVIII*, 15-26. Budapest: Institut National de Méthodologie des Foyers d'Enfants du Premier Age.
- (2008). Autonomía y/o dependencia. En J. Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil*, 47-58. Barcelona: Octaedro.
- (2011). Being with babies. *Caring for babies*, septiembre-octubre, 86-88.
- Tardos, A., Dehelan, E. y Szeredi, J. (1986). Formation des habitudes des enfants par l'attitude des éducateurs. *Vers l'éducation nouvelle*, 404, 52-56.
- Tardos, A. y Vasseur A. (1991). Règles et limites en crèche : acquisitions des attitudes sociales. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 7, 409-415.
- Tashakkori, A. y Creswell, J. (2007). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 207-211.
- Tran Thong (1979). La théorie des attitudes de H. Wallon et ses conséquences éducatives. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, núm. extraordinario, 237-275.

- Vincze, M. (2002). La comida del bebé: del biberón a la autonomía. *La Hamaca* 12, 67-82.
- (2012). Cooperación, ¿por qué? *Infancia. Educar 0-6 años*, 132, 9-13.
- Wallon, H. (1948). Réforme de l'enseignement et psychologie. *Enfance*, 1, 49-53.
- (1959). La psychologie génétique. *Enfance*, 3-4, 220-234.
- (1963). L'évolution dialectique de la personnalité. *Enfance*, 1-2, 43-50.
- (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- Yurt, Ö., Cevher-Kalburan, N. y Kandir, A. (2010). WCES-2010 Investigation of the Environmental Attitudes of the Early Childhood Teacher Candidates. *Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4977-4984.

**Dirección de contacto:** Elena Herrán, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco. Sarriena s/n, 48940, Leioa, España.  
E-mail: elena.herran@ehu.es





13. Siempre estoy disponible para responder a las necesidades de los niños a mi cargo.

**Actividad diaria:**

14. Divido el tiempo según las rutinas diarias establecidas en el proyecto educativo del centro.
15. En el aula 1-2 las actividades didácticas mandan.
16. La comida es una rutina diaria grupal fundamentalmente dirigida a la socialización.
17. En la siesta es importante conseguir que todos los niños se duerman.
18. Cuando están empezando a andar, no doy abasto para darles la mano.
19. En el aula de 0-1 el ritmo, fundamentalmente, lo marcan los niños.
20. No pasa nada si los niños que llegan a primera hora y vienen con sueño a la Haurreskola echan una pequeña siesta.

**Interacción con el niño:**

21. Me encanta dar besos y achuchones a los niños.
22. Cuando me enfado con algún niño, lo dejo ver claramente, para que cambie de actitud.
23. Yo como educador estímulo al niño para que aprenda más rápido y mejor.
24. Los niños necesitan afecto explícito de los educadores.
25. Cuando un niño tiene muchos mocos hay que quitárselos aunque se resista.
26. Cuando los niños me ponen nervioso, subo el tono de voz. A veces, inconscientemente.


27. Me tengo que esforzar para tratar a todos los niños de igual manera.					
<b>Relación con la pareja / equipo educativo</b>					
28. Profesionalmente confío en mi pareja educativa.					
29. Prefiero trabajar con una buena pareja educativa que con una pareja no tan buena, pero amiga.					
30. Desde una relación de confianza profesional, mi pareja educativa y yo nos corregimos mutuamente.					
31. Siento que mi pareja educativa es una gran profesional y juntas nos complementamos.					
32. Me cuesta mucho adoptar acuerdos con mi pareja porque nuestra manera de funcionar es diferente.					
33. Los momentos de tensión profesional en el equipo docente se superan gracias a la confianza en los compañeros.					
34. Yo aprendo mucho de mi equipo docente.					
35. Aunque el proyecto educativo sea compartido prefiero acordar ciertas cosas con mi pareja educativa.					
36. Yo aprendo mucho de mi compañero.					
<b>Sentimiento asociado al papel y a la actividad</b>					
37. Creo que otras etapas educativas son más importantes que la Educación 0-2.					
38. Realizo un trabajo de calidad en el ciclo educativo que me gusta.					
39. En el futuro me gustaría permanecer en este ciclo educativo.					
40. Me siento con la formación suficiente para abordar de manera efectiva el trabajo del ciclo.					

41. Siento que promuevo demasiada actividad en el aula.

42. No me siento infravalorado profesionalmente aunque la gente piensa que mi labor es cambiar pañales.

**Evaluación y mejora**

43. La formación inicial que recibí era inadecuada para el primer ciclo de Educación Infantil.

44. Evaluar los avances de los niños de 0-2 es complejo.

45. Tengo formación suficiente para detectar dificultades de desarrollo temprano.

46. He tenido que desaprender casi todo lo que estudié para poder ver al niño de 0-2.

47. La atención de calidad exige un tiempo que no hay en la Haurreskola.

48. Me gustaría cambiar alguna cosa del funcionamiento del aula.

49. Considero importante tener un tiempo para la reflexión pedagógica compartida con mis compañeros.

50. La estabilidad del equipo educativo es fundamental para la mejora del centro.
