

Herrán, E., Galende, N., Apodaca, P.M. & Sagastui, J. (2022). El desarrollo de la autonomía infantil temprana y el profesorado en formación en Educación Infantil. Variables intervinientes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 43-59.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.529471>

El desarrollo de la autonomía infantil temprana y el profesorado en formación en Educación Infantil. Variables intervinientes

Elena Herrán¹, Nuria Galende¹, Pedro Miguel Apodaca², Jone Sagastui*¹

¹Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco UPV/EHU

²Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad del País Vasco UPV/EHU

Resumen

Este estudio pretende conocer las creencias del alumnado del Grado en Educación Infantil sobre la autonomía infantil temprana (0-3 años). Se ha elaborado y aplicado un cuestionario a 165 alumnos-as del Grado en Educación Infantil de dos universidades, una privada y otra pública. Tras unos resultados inicialmente inconsistentes, se ha procedido a centrar las respuestas de los participantes y a analizar los ítems según las variables autonomía-heteronomía, género, estudios de procedencia y titularidad de la universidad. Los resultados confirman la fragilidad del desarrollo de la autonomía temprana. Aunque algunas creencias al respecto son informadas, bastantes permanecen simplistas e independientes de la formación universitaria, por lo que se suponen asociadas a los estilos de crianza que los participantes experimentaron en su propio contexto familiar. Al analizar esas creencias se ha encontrado que en conjunto predomina la heteronomía sobre la autonomía, que el carácter feminizado de la profesión y de los estudios evidencia cierto estilo maternalista, que el alumnado proveniente del Grado Superior en Educación Infantil de Formación Profesional

* Agradecimientos

La cuarta autora del artículo es investigadora predoctoral del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco y cuenta con un contrato para la formación de personal investigador en la UPV/EHU (PIF 18/104) para realizar su tesis doctoral.

Contacto:

Jone Sagastui (jone.sagastui@ehu.eus)

tiende a valorar mejor los aspectos prácticos que los aspectos teóricos de la formación y que la titularidad del centro universitario arroja diferencias en cuanto al estilo educativo.

Palabras clave

Autonomía infantil temprana; creencias; Grado en Educación Infantil; variables intervinientes.

The development of early childhood autonomy and Early Childhood Education pre-service teachers. Intervening variables

Abstract

This study aims to discover Early Childhood Education (ECE) pre-service teachers' beliefs about early childhood autonomy (0-3 years). A questionnaire was elaborated and applied with a sample of 165 ECE University Degree students from two universities, one of them private and the other one public. After obtaining inconsistent results in an initial stage, participants' responses were centered and analyzed according to the following variables: autonomy-heteronomy, gender, previous studies and ownership of the university. Results indicate the fragility of early childhood autonomy development. Even if some of participants' beliefs are informed, many others stay simplistic and are unrelated to the university training, so they are believed to be associated with the parenting styles that participants experienced in their family context. Data analyses showed that heteronomy predominates over autonomy, that the feminized nature of the profession and of the university training evidences a maternalistic style, that pre-service teachers who had taken an ECE Vocational Training tend to value the practical aspects of the profession over the theoretical preparation, and that the ownership of the university shows differences in terms of educational style.

Key words

Early childhood autonomy; beliefs; Early Childhood Education University Degree; intervening variables.

Introducción

La autonomía temprana (Falk, 2018a; Kamii, 1982) es un ámbito central de Educación Infantil (E. I.). Es una capacidad preprogramada que impulsa a la cría humana a interactuar con el mundo circundante, físico y humano (Tomasello, 2007; Wallon, 1985), condicionando así el resto de las áreas del desarrollo temprano. Se relaciona con el sentido de iniciativa y control en las propias acciones y se apoya en experiencias de interés y reconocimiento (Ryan & Deci 2020).

El apoyo a la autonomía infantil recoge tres ejes fundamentales (Côté-Lecaldare et al., 2016): la atención a las señales del niño pequeño de manera que guíen las respuestas dirigidas a este; el establecimiento de una relación recíproca y de colaboración con el niño, y la consideración de este como un ser humano de pleno derecho. Si no hay afecto y respeto en el trato entre el adulto y el niño puede degenerar fácilmente en *heteronomía* (Kamii, 1982): “autonomía significa ser gobernado por uno mismo; es lo opuesto a la heteronomía, que

significa ser gobernado por otro” (p. 4). De la misma manera, se puede convertir en una de “las tres grandes trampas de la falsa autonomía: el *condicionamiento*, una *exigencia de precocidad*, de la que puede desprenderse una actitud de indiferencia y de abandono, y una actitud de *laissez faire*” (Falk, 2018a, p. 111). En la primera infancia, el apoyo a la autonomía ayuda al bebé y niño pequeño a desarrollar estrategias de autocontrol (Tarullo et al., 2009), además de ser el mejor predictor del desarrollo de las funciones ejecutivas tempranas implicadas en él (Field, 2010; Poulton et al., 2015). El autocontrol (Moffitt et al., 2011) se asocia al éxito en la vida adulta (Field, 2010; Poulton et al., 2015) y, a diferencia de la inteligencia o el estatus económico, es una variable predictora del mismo (Duckworth, 2011) y, además, de fácil mejora mediante intervención (Moffitt et al., 2011). En este mismo sentido, la investigación que aporta la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1980) confirma que la crianza que apoya la autonomía se asocia a resultados positivos en los niños, como la internalización de las reglas, mientras que la crianza controladora resulta contraproducente (Joussemet et al., 2008; Moreau & Mageau, 2013).

En relación con la autonomía en E. I., se ha podido establecer cierta diferencia entre creencias profesionales más *tradicionales o adultocéntricas* y cierta *visión deficitaria* o de *percepción de limitaciones* en lugar de centrarse y desarrollar las potencialidades y capacidades de la primera infancia (Davis & Degotardi, 2015) o tendencias más *progresistas o paidocéntricas* (Tonyan et al., 2013). Este último tipo de creencias se ha relacionado con un cuidado más positivo y con la provisión de un entorno más rico y estimulante para los niños con independencia de otro tipo de variables como el tamaño del grupo (Clarke-Stewart et al., 2002). Un modelo que cumple estas ideas es el de la educación Pikler-Lóczy (David & Appell, 2010; González-Mena, 2004; Herrán, 2013; Herrán et al., 2014). Las creencias más tradicionales parecen ser la razón por la que consolidados resultados de investigación sobre la autonomía temprana no influyen en el conocimiento general ni en la práctica educativa (Pikler, 2018).

En concreto, en la formación de los futuros docentes habría una cuestión fundamental a tener en cuenta, el *filtro intuitivo* (Goodman, 1988) con el que se procesan las subsiguientes experiencias educativas y docentes (Lortie, 2002). Este filtro se constituye a partir de las creencias o representaciones sociales de cada cual, en tanto que guías básicas de pensamiento o tamiz que filtrará o no, la nueva formación académica. De hecho, Akin (2013) afirma que el alumnado en formación en E. I. utiliza sus creencias propias y arraigadas para evaluar las nuevas ideas, desestimando las que chocan con ellas, tachándolas de teóricas, irrealizables o simplemente incorrectas. Resulta imprescindible para ellos que exista cierta congruencia entre creencias propias y las que se presentan como nuevas (Opfer & Pedder, 2011; Opfer et al., 2011).

Debido a que estas creencias tienen necesariamente un origen previo al universitario y un arraigo fuerte y profundo, es oportuno hacer referencia a los *estilos educativos parentales* (Goodnow, 1985) como modelo explicativo del desarrollo de las creencias sobre el desarrollo de la autonomía infantil. Los estilos parentales los conforman metas de desarrollo y estrategias de socialización entendidas como tendencias de comportamiento paterno, globales, estables y abiertas, con una gran repercusión y consecuencias evolutivas no solo en la infancia sino también en la adolescencia. Se trata de conductas parentales relativas a la disciplina, al control, al dominio, al apoyo, etc. (Erikson, 1963; Gadeyne et al., 2004; Rollins & Thomas, 1979). Muchos autores han tratado de definir los diferentes estilos educativos parentales. MacCoby y Martin (1983) proponen los estilos *autoritario-recíproco*, *autoritario-*

represivo, permisivo-indulgente y permisivo negligente. Hoffman (1970) distingue el modelo *autoritario*, la *retirada de afecto*, y la *inducción*, mientras que Kellerhalls y Montandon (1997) proponen los estilos familiares *contractualista*, *estatutario* y el *maternalista*. Todos ellos incluyen reciprocidad e implicación afectiva o ausencia de ambas, control fuerte o laxo, retirada de afecto o enfado, amenaza o utilización del castigo, imposición o bien dejación o uso de la inducción.

Es complejo conocer la influencia de la formación académica universitaria en relación con la autonomía infantil temprana. Entre otras razones, una significativa es la existencia de contradicciones en el propio *currículum* del Grado en E. I., asociadas al habitual trasvase de contenidos de ciclos posteriores a edades tempranas (Loizou & Recchia, 2018). En cualquier caso, el profesional en formación construye su propio perfil de educador informado en función del efecto transformador de las experiencias formativas del grado, de cómo cuestionan, replantean y dan alternativa a preconcepciones y creencias previas sobre situaciones educativas en las que la autonomía infantil está presente y conforman la tarea del profesional de la educación temprana. Así, este estudio pretende indagar sobre la influencia de la formación académica universitaria en relación con el desarrollo de la autonomía infantil temprana. Para ello se elaboró una escala con la que evaluar las pautas socializadoras y educativas relacionadas con la autonomía y contextualizadas en el primer ciclo de E. I. (0-3 años), porque esta etapa educativa es el periodo en que la autonomía infantil emerge y porque la asistencia de bebés y niños pequeños a programas de educación temprana se ha incrementado significativamente en los últimos años (Comisión Europea, 2019). El objetivo es descubrir si el conocimiento adquirido sobre la autonomía infantil temprana y sus condiciones se refleja en las respuestas al cuestionario de los futuros docentes. Se espera que estas se asocien a creencias informadas y complejas, propias de la formación universitaria, en lugar de a creencias más tradicionales o simplistas, propias de los contextos familiares. A continuación, se analizan las creencias de la muestra en base a tres variables: género, estudios de acceso al Grado en Educación Infantil y titularidad del centro universitario en el que se cursa dicho grado. Se espera que, al tratarse de una profesión feminizada, haya diferencias en la valoración de las cuestiones asociadas al género. También se espera que el alumnado del Grado en Educación Infantil que proviene del Grado Superior en Educación Infantil de Formación Profesional evidencie otro filtro más práctico que el de la formación previa de Bachiller, que sería más teórico. Finalmente, se espera que las valoraciones de los ítems arrojen también diferencias asociadas al estilo educativo según la titularidad del centro universitario sea pública o privada.

Metodología

Método

El propósito del estudio es, en primer lugar, descriptivo y exploratorio, pues pretende descubrir si las creencias y actitudes de los profesionales en formación son elaboradas y coherentes con los contenidos del Grado en E. I. o permanecen simplistas y deficitarias. En segundo lugar, es también diferencial, ya que se propone descubrir diferencias por género, estudios de procedencia y titularidad del centro en las creencias y actitudes sobre el desarrollo temprano de la autonomía de los participantes.

Participantes

Dado el carácter exploratorio de este estudio, la muestra fue elegida por conveniencia, con el propósito de contar con unas condiciones óptimas para la aplicación de las escalas, así como disponer de colectivos socioeconómicamente diferentes como es el alumnado de una universidad privada y de una pública. Son 165 participantes, alumnado universitario de Grado en E. I., del que el 86 % son mujeres y de edades comprendidas entre los 19 y los 66 años. El 54 % de la muestra tiene la edad habitual para los estudios que cursan, 19-20 años; el 33 % tiene entre 21 y 24 años y el 13 % restante tiene más de 24 años. La edad está asociada a la vía de acceso a los estudios de grado: Bachiller, Formación Profesional (FP) y Acceso a la Universidad para mayores de 25 años. Cabe señalar que 41 de los 165 participantes tienen cursado el Grado Superior en Educación Infantil de FP. Los datos se han recogido en dos universidades distintas, una de titularidad pública y la otra privada, ambas de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Instrumentos de medida

Las pautas socializadoras y educativas relacionadas con la autonomía y contextualizadas en el primer ciclo (0-3 años) de Educación Infantil a analizar se han rescatado del cuestionario CUIDANDO 0-2 (Herrán et al., 2014), elaborado por el propio equipo. Este fue originalmente diseñado para su aplicación con profesionales en ejercicio, por lo que ha sido adaptado para el profesorado en formación. Así, se identifican las mismas siete dimensiones relacionadas con la autonomía infantil con sus correspondientes ítems: concepto de niño (ej.: la educación temprana es saludable para el niño de 0-3 años), rol de la educadora (ej.: la intervención del adulto es imprescindible para solucionar los conflictos entre niños), actividad diaria (ej.: a la hora de la siesta todos los niños deberían dormir), sentimientos asociados a la actividad (ej.: creo que mis abrazos, besos y caricias son imprescindibles para el bienestar del niño), interacción con los niños (ej.: felicitaré a los niños por cualquier avance, aunque sea pequeño), relación con la pareja educativa y evaluación (ej.: es importante tener confianza profesional en la educadora o auxiliar que trabaja con nosotros en el aula), evaluación, innovación y mejora (ej.: compartiré con mis compañeras las observaciones llevadas a cabo a diario).

Para medir estas dimensiones se han diseñado 35 ítems con los que se pretende indagar sobre las creencias relativas a las pautas educativas y de crianza autónomas del alumnado del grado en tanto que futuros profesionales de la primera infancia. Todos los ítems se refieren o bien a la intervención *directa* con el niño pequeño, la que sería su propia actividad cotidiana —avisarle o dejar que se coloque—, o bien a la intervención *indirecta*, relacionada con las ideas, creencias, sentimientos, etc. particulares sobre el contexto educativo —planificar el día, la participación infantil, etc.—. En el proceso de construcción del instrumento se contó con el criterio de 20 profesionales expertos, que aportaron validez de contenido a la elaboración y selección de los ítems.

Resultados

Análisis de Datos

En primer lugar, se realizaron los análisis descriptivos básicos, encontrando coeficientes de asimetría y curtosis que mostraron distribuciones muy alejadas de la normalidad en los ítems

07, 17, 19, 26, 31, 33, 34. Estos ítems se retiraron de los análisis posteriores para evitar sesgos importantes en la estimación de los coeficientes.

Los primeros análisis descriptivos y exploratorios mostraron con claridad que el instrumento no medía de manera consistente las dimensiones postuladas en la muestra. Se exploraron diferentes elementos que explicarían estos resultados, estableciéndose como posibilidad la presencia de sesgos importantes como la aquiescencia (Morales, 2000) o la deseabilidad social.

Como procedimiento para resolver o paliar este problema se procedió al *centrado de las respuestas* (Schwartz, 2003), utilizando la media de cada sujeto en cada ítem. Con ello, no se trabaja con las puntuaciones brutas, sino con las relativas a la media de cada uno de los sujetos. La puntuación en el ítem refleja, por tanto, si dicho ítem se encuentra entre los más o menos valorados por los participantes.

Dado que la orientación del ítem ha mostrado un comportamiento diferencial en numerosos estudios previos (Solís, 2015), se analizan por separado los ítems orientados positivamente o favorables a la autonomía temprana y los orientados negativamente o favorables a la heteronomía. El primer grupo lo conforman 15 ítems o creencias informadas sobre la autonomía temprana. El segundo, formado por 13 ítems, agrupa creencias más simplistas del alumnado, asociadas a la heteronomía. De esta manera, para el análisis descriptivo se elaboran tablas descriptivas ordenadas por la media de las puntuaciones centradas de cada ítem, separando en tablas distintas los ítems de orientación positiva y negativa.

Para el análisis diferencial de las variables criterio mencionadas se utiliza el Análisis de la Varianza, que identifica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Para estimar el tamaño del efecto se utilizó el coeficiente *eta*. Las tablas se presentan ordenadas por tamaño del efecto, de manera que se puede identificar con claridad en qué ítems aparecen diferencias de mayor tamaño.

Análisis descriptivo

Se presentan los resultados de las puntuaciones centradas por la media individual en autonomía y en heteronomía tempranas para reflejar con mayor fidelidad esta naturaleza centrada de los datos.

Tabla 1.

Puntuaciones centradas de los ítems orientados hacia la autonomía temprana

Ítems	N	\bar{x}	D.t
35. Es necesario negociar y compartir los objetivos del primer ciclo (0-3 años) con la pareja pedagógica*.	165	.83	.57
28. Es importante planificar el día a día de la escuela en torno a los cuidados (cambio de pañal, higiene, alimentación...).	165	.78	.71
13. Antes de quitarle los mocos a un niño/a le avisaría de lo que le voy a hacer.	163	.74	.69
18. Me gustará tratar con los/las padres/familias de los niños y niñas.	165	.64	.72
32. En el aula de dos años la tutora debe cambiar pañales al igual que la auxiliar.	163	.51	.82
29. Cuando un niño quita a otro un juguete tenemos que recordarle que no lo puede hacer mientras esté jugando con él.	165	.51	.80
21. Soy capaz de realizar mi trabajo en el ciclo 0-3 años.	164	.35	.71
22. Compartiré a diario mis observaciones con mis compañeras/os.	164	.19	.88

06. En el período de adaptación haré todo lo que esté en mis manos para que los niños/as no lloren cuando se separen de sus padres.	165	-.04	1.13
11. Disfrutaría del momento del cambio de pañal a los niños/as de 0-3 años.	165	-.39	1.01
24. Dejaría a mis hijos/as en manos de mis propios compañeros/as de grado.	165	-.48	1.12
20. <i>Me preocupa si sabré gestionar adecuadamente en el día a día la acogida y despedida de los niños.</i>	164	-.60	1.07
04. <i>Dejar al niño que adopte la postura que quiera en el cambio de pañal refuerza su seguridad.</i>	163	-.67	1.15
25. <i>Para ser un buen profesional es más importante ser reflexivo que práctico.</i>	165	-.94	.97
10. En las comidas dejaría que los propios niños eligiesen la cantidad que van a comer.	165	-1.42	1.12

*Los ítems indirectos van en cursiva en todas las tablas para facilitar la lectura.

En la Tabla 1 se presentan los quince ítems orientados hacia la autonomía temprana. Entre los ocho que obtuvieron una media positiva, dos ítems —13 y 29— se relacionan con la intervención directa del profesional hacia el niño pequeño en lo relativo a la limpieza de nariz y a la aplicación de la norma en el juego. Los seis ítems restantes —35, 28, 18, 32, 21 y 22— hacen referencia a cuestiones indirectas, como coordinarse con la pareja educativa, el trato con los padres o compartir las observaciones con las compañeras. Entre los siete ítems orientados a la autonomía que presentan una media negativa, cuatro se relacionan con la intervención directa con el bebé o niño pequeño —06, 11, 24 y 10—, relacionados con la exigencia de la cantidad de la ingesta, el escaso disfrute en el cambio de pañal o la falta de empatía ante el sufrimiento asociado a la separación de los padres, mientras que el ítem 24 muestra falta de confianza en sus compañeros universitarios. Los otros tres ítems —20, 04 y 25— se relacionan indirectamente con la intervención. Sus valoraciones evidencian una despreocupación ante las transiciones diarias familia-escuela, una sobrevaloración de la propia práctica frente a la teoría que se les ofrece en la formación universitaria y una muy escasa importancia de la autonomía postural.

Tabla 2.

Puntuaciones centradas de los ítems orientados hacia la heteronomía temprana

Ítems	N	\bar{x}	D.t
16. Considero que mis abrazos, besos y caricias son imprescindibles para el bienestar del niño.	165	.87	.84
23. <i>En el Practicum se aprende más sobre la educación de los niños y las niñas de esta edad que en todo el resto del grado.</i>	165	.73	.96
30. <i>Aunque la adaptación sea mala el niño puede construir un buen vínculo sano con la educadora</i>	165	.51	1.10
12. A la hora de comer me quedaría realmente tranquila/o cuando viese que el/la niño/a ha terminado lo que tenía en el plato.	165	.40	.91
14. En mi opinión, para que un niño/a aprenda a controlar los esfínteres, es adecuado ponerle a la misma hora en el orinal.	165	.13	.96
09. <i>Es necesaria la intervención de la educadora para resolver los conflictos infantiles.</i>	165	.08	1.00
03. <i>Es más importante respetar el movimiento libre del niño en los momentos de actividad autónoma que durante los cuidados (cambio de pañal, higiene, alimentación...).</i>	163	.06	1.22
05. <i>La escolarización temprana (0-3) es buena para la salud de los niños/as.</i>	164	.05	.98
27. Debemos mostrar nuestro enfado cuando los niños/as actúan mal.	165	-0.18	1.05
08. Si sientan al/a niño/a antes de estar preparado, yo no lo sentaría en el aula.	163	-.16	1.24
15. A la hora de la siesta todos los niños/as deberían dormir.	165	-.60	1.15
02. Me tranquilizaría establecer normas estrictas en el aula para evitar el caos.	165	-.90	.99

01. Es básico que el niño/a se relacione, desde bebé, con la mayor cantidad de educadores/as posible desde el inicio de su escolarización.	164	-1.17	1.06
--	-----	-------	------

La relación de ítems orientados hacia la heteronomía (Tabla 2) presenta trece ítems en total, de los que ocho tendrían valoración positiva. Tres de ellos serían directos —16, 12 y 14—, asociados a la propia emocionalidad, control alimenticio y de esfínteres, y cinco indirectos —05, 03, 09, 30 y 23—, relativos a los beneficios de la escolarización temprana, su propia intervención y cierto activismo. Los cinco con valoración negativa o mayor orientación hacia el desarrollo de la autonomía serían directos —01, 02, 15, 08 y 27—. Los valores otorgados muestran que los participantes serían bastante reacios a la sobre-socialización temprana, proclives al ritmo de sueño compartido por todos los niños y a la utilización de medidas educativas emocionales negativas, así como a corregir a la familia en el desarrollo postural infantil.

Análisis diferencial

A continuación, se incluyen los resultados según las variables género, formación previa y titularidad de la universidad en la que se cursa el Grado en E. I., por este orden.

Entre los ítems orientados a la autonomía en función del género (Tabla 3), tres ítems presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), dos directos —24 y 06— y uno indirecto —25—. Las mujeres muestran desconfianza hacia sus compañeros de formación, cierta preocupación por el periodo de adaptación y alta practicidad frente a los hombres que confían en sus compañeros, el periodo de adaptación no les preocupa y son prácticos, pero menos que las mujeres.

Tabla 3.

Puntuaciones centradas de los ítems orientados hacia la autonomía según el género

	Media			F	Sig.	Eta ²
	Mujer	Hombre	Total			
24. Dejaría a mis hijos/as en manos de mis propios compañeros/as de grado.	-.58	.14	-.48	8.297	.005	.050
06. En el período de adaptación haré todo lo que esté en mis manos para que los niños/as no lloren cuando se separen de sus padres.	.04	-.59	-.04	5.993	.015	.036
25. Para ser un buen profesional es más importante ser reflexivo que práctico.	-1.02	-.50	-.95	5.621	.019	.034
Mujeres (n=139) Hombres (n=22) Total (n=161)						

Tabla 4.

Puntuaciones centradas de los ítems orientados hacia la heteronomía según género

	Media			F	Sig.	Eta ²
	Mujer	Hombre	Total			
02. Me tranquilizaría establecer normas estrictas en el aula para evitar el caos.	-.97	-.45	-.90	5.139	.025	.031
12. A la hora de comer me quedaría realmente tranquila/o cuando viese que el/la niño/a ha terminado lo que tenía en el plato.	.45	.00	.39	4.656	.032	.028

14. En mi opinión, para que un niño/a aprenda a controlar los esfínteres, es adecuado ponerle a la misma hora en el orinal.	.20	-.27	.13	4.583	.034	.028
Mujeres (n=139) Hombres (n=22) Total (n=161)						

Entre los ítems orientados hacia la heteronomía en relación con la variable género (Tabla 4), encontramos tres ítems directos —02, 12 y 14— con diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Mientras que las mujeres se resisten a la normatividad ante el desorden, la aceptan en el control de esfínteres y les satisface que los niños *limpien* el plato en las comidas, los hombres son menos exigentes con el orden, con el control de esfínteres y mucho menos con la comida.

Tabla 5.

Puntuaciones centradas de los ítems orientados hacia la autonomía según formación previa

	Media			F	Sig.	Eta ²
	Bachiller	FP	Total			
11. Disfrutaría del momento del cambio de pañal a los niños/as de 0-3 años.	-.58	.08	-.40	13.205	.000	.082
21. Soy capaz de realizar mi trabajo en el ciclo 0-3 años.	.25	.59	.34	7.608	.007	.050
20. Me preocupa si sabré gestionar adecuadamente en el día a día la acogida y despedida de los niños.	-.45	-.92	-.58	5.904	.016	.039
25. Para ser un buen profesional es más importante ser reflexivo que práctico.	-.80	-1.23	-.92	5.832	.017	.038
06. En el período de adaptación haré todo lo que esté en mis manos para que los niños/as no lloren cuando se separen de sus padres.	.05	-.41	-.08	4.881	.029	.032
29. Cuando un niño quita a otro un juguete tenemos que recordarle que no lo puede hacer mientras esté jugando con él.	.61	.32	.53	4.030	.047	.027
Bachiller (n=108) FP (n=41) Total (n=149)						

En cuanto a la formación previa, Bachiller y FP, (Tabla 5), seis ítems presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), tres directos —11, 06 y 29— y tres indirectos —21, 20 y 25—. Entre los primeros, el alumnado procedente de Bachiller muestra menor sensibilidad que el de FP a cuestiones básicas en 0-3 años, como el cambio de pañal o el llanto en el periodo de adaptación y mucho mayor en cuanto a las normas. De los tres indirectos, el alumnado de Bachiller otorga una valoración significativamente menor que el de FP —prácticamente del 50% en los tres—; a aspectos como la autopercepción de capacidad para el desempeño de su futura profesión, tanto en términos generales como en lo relacionado con el día a día, o la importancia de la reflexión frente a la practicidad.

De los ítems que se orientan hacia la heteronomía en función de los estudios previos (Tabla 6), un ítem directo —01— y dos indirectos —09 y 23— mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). El resultado de ambos grupos en el ítem directo —que los niños establezcan una relación con la mayor cantidad de educadoras durante los primeros años— es muy negativo; más en el de FP, lo que transforma el sentido del ítem a favorable a la autonomía. Los ítems indirectos señalan prácticamente una diferencia doble en ambos orígenes formativos, con una nueva transformación del sentido del ítem hacia la autonomía en el relativo a los conflictos infantiles.

Tabla 6.*Puntuaciones centradas de los ítems orientados hacia la heteronomía según formación previa*

	Media				Sig.	Eta ²
	Bachiller	FP	Total	F		
09. Es necesaria la intervención de la educadora para resolver los conflictos infantiles.	.26	-.29	.11	9.340	.003	.060
23. En el Practicum se aprende más sobre la educación de los niños y las niñas de esta edad que en todo el resto del grado.	.62	1.10	.75	7.259	.008	.047
01. Es básico que el niño/a se relacione, desde bebé, con la mayor cantidad de educadores/as posible desde el inicio de su escolarización.	-1.15	-1.56	-1.26	4.879	.029	.032

Bachiller (n=108) FP (n=41) Total (n=149)

Tabla 7.*Puntuaciones centradas de los ítems orientados hacia la autonomía según la titularidad de la universidad*

	Media			F	Sig.	Eta ²
	Pública	Privada	Total			
29. Cuando un niño quita a otro un juguete tenemos que recordarle que no lo puede hacer mientras esté jugando con él.	.20	.69	.51	14.700	.000	.083
10. En las comidas dejaría que los propios niños eligiesen la cantidad que van a comer.	-1.06	-1.61	-1.41	9.489	.002	.055
11. Disfrutaría del momento del cambio de pañal a los niños/as de 0-3 años.	-.08	-.57	-.39	9.175	.003	.053
06. En el período de adaptación haré todo lo que esté en mis manos para que los niños/as no lloren cuando se separen de sus padres.	-.35	.14	-.37	7.480	.007	.044
28. Es importante planificar el día a día de la escuela en torno a los cuidados (cambio de pañal, higiene, alimentación...).	.61	.88	.78	5.349	.022	.032

Pública (n=59) Privada (n=106) Total (n=165)

De los ítems orientados hacia el desarrollo de la autonomía en relación con la titularidad de la universidad, pública o privada, (Tabla 7), cinco, uno directo —28— y cuatro indirectos —29, 10, 11 y 06—, presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). La diferencia entre ambas titularidades en relación al ítem directo es menor: para ambos alumnados los cuidados son centrales en 0-3 años. En relación a los cuatro ítems indirectos, la universidad pública sería más laxa que la privada con las normas del juego, la comida y la adaptación, pero disfrutaría más con el cambio de pañal.

De los ítems orientados a la heteronomía en relación con la variable titularidad de la universidad (Tabla 8), cinco, dos directos —09 y 30— y tres indirectos —08, 12 y 15— presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). En ambos ítems directos la universidad privada casi dobla a la pública, tanto en relación a la resiliencia vincular temprana como a la intervención adulta en los conflictos, siendo por ello más normativa y controladora que esta segunda, que opta por *dejar hacer*. En los ítems indirectos nuevamente las puntuaciones de la universidad privada duplican las de la pública, evidenciando mayor normatividad y control que esta última.

Tabla 8.*Puntuaciones centradas de los ítems orientados hacia la heteronomía según la titularidad de la universidad*

	Media			F	Sig.	Eta ²
	Pública	Privada	Total			
09. Es necesaria la intervención de la educadora para resolver los conflictos infantiles.	-.38	.34	.08	21.926	.000	.119
08. Si sientan al niño/a antes de estar preparado, yo no lo sentaría en el aula.	.15	-.34	-.16	6.031	.015	.036
12. A la hora de comer me quedaría realmente tranquila/o cuando viese que el/la niño/a ha terminado lo que tenía en el plato.	.20	.51	.40	4.549	.034	.027
15. A la hora de la siesta todos los niños/as deberían dormir.	-.85	-.46	-.60	4.495	.036	.027
30. Aunque la adaptación sea mala el niño puede construir un buen vínculo sano con la educadora	.74	.39	.51	3.984	.048	.024

Pública (n=59) Privada (n=106) Total (n=165)

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio exploratorio constituyen un potente heurístico que plantea nuevos caminos de indagación para la comprensión de las dificultades en la formación de futuros docentes del ciclo 0-3 años. Se demuestra la prevalencia de las creencias previas a la formación universitaria, al ser el impacto de esta menor del esperado. Esta circunstancia se puede evidenciar en las contradicciones propias del grado debido al habitual trasvase de contenidos que incluyen aspectos instruccionales y normativos propios de ciclos posteriores a edades tempranas (Loizou & Recchia, 2018), a lo que se uniría que los estilos educativos parentales de una sociedad autoritaria permanecen en las actitudes, intenciones de conducta o creencias, en este caso, del alumnado del Grado en E. I. Todo ello confirmaría la fragilidad del desarrollo de la autonomía (Falk, 2018a; Kamii, 1982) y de la promoción del autocontrol (Tarullo et al., 2009).

Si bien las valoraciones otorgadas en el análisis descriptivo dan cuenta de alguna creencia informada (David y Appell, 2010; Gerhardt, 2014), como la resistencia a la sobre-socialización temprana, algún cuidado menor o el trabajo compartido en el aula, muchas creencias simplistas (Brownlee et al., 2000) permanecen; unas asociadas a la instrucción y el control: en el desarrollo motor, la alimentación, el cambio de pañal, conflictos en el juego y el vínculo afectivo, potencialmente resiliente en determinadas circunstancias (Masten, 2001); otras, a la emocionalidad coyuntural adulta relacionada con el estilo maternalista (Kellerhalls & Montandon, 1997), próximo al funcionamiento afectivo de la familia extensa de otros tiempos y de la crianza cooperativa (Hrdy, 2009), con gestos positivos como abrazos y besos a la vez que enfados o retirada de afecto (Hoffman, 1970); otras, a la alta autoestima profesional, ausencia de responsabilidad en aspectos centrales (Weinstein, 1989) o coyuntural *laissez faire* (Falk, 2018), y finalmente otras, a la incoherencia con los compañeros: desconfianza profesional versus confianza (Clark & Byrnes, 2015). Además, hay que señalar una denostada infravaloración de los aspectos formativos teóricos asociada a una confusión entre realidad y práctica. En conjunto, ejemplificarían estrategias de poder y control autoritario en la socialización temprana (Rollins & Thomas, 1979), que se asociarían a

resultados contraproducentes en el desarrollo infantil (Joussemet et al., 2008; Moreau & Mageau, 2013).

El estudio diferencial, por su parte, confirma que los imaginarios de los colectivos que forman la muestra son diferentes según las tres variables elegidas: género, estudios de acceso al Grado en E. I. y titularidad del centro.

Los resultados asociados a la variable género señalan algunas diferencias relevantes. Así, los ítems orientados hacia la autonomía dejan translucir que las mujeres mostrarían en conjunto cierta rigidez y exigencia autoritaria (Hoffman, 1970; MacCoby & Martin, 1983): desconfianza profesional, mayor preocupación por la adaptación, y practicidad frente a reflexión; cuestiones coherentes con el carácter marcadamente feminizado de la profesión (Anliak & Beyazkurk, 2008). Las valoraciones de los ítems orientados a la heteronomía seguirían teniendo que ver con la norma autoritaria. Mantienen una diferencia similar por géneros, con una excepción: las mujeres serían más permisivas que los hombres respecto al caos del aula, pero diferencialmente reticentes a la gestión autónoma del hambre y la saciedad (Vincze, 2018) o proclives a promover el control de esfínteres mediante condicionamiento (Falk & Vincze, 2018). Convendría indagar si las dos últimas cuestiones se relacionan con conductas atávicas femeninas asociadas a la ancestral idea de comida-amor (Hamburg et al. 2014) o a la exigencia de la limpieza precoz, y aprendida de esos estilos educativos (Hoffman, 1970; MacCoby & Martin, 1983) por el alumnado femenino, al ser tareas tradicionalmente desarrolladas por la madre en el entorno familiar.

Los resultados según los estudios de acceso al grado informan de que entre ambas muestras habría una fractura asociada al filtro intuitivo (Goodman, 1988). Así, el alumnado de FP sería más resistente a confiar en la capacidad infantil y más proclive a sentirse capaz de hacer su tarea y a reivindicar la practicidad frente a la reflexión, cuestionando con ello el objetivo formativo del propio Grado en E. I. Esta tendencia, además de asociarse a la autosuficiencia del estilo *millennial* (Clark & Byrnes, 2015) —se sentirían capaces de hacer algo de lo que a continuación se desentienden— podría deberse a la confusión entre realidad y práctica, que en las creencias simplistas se interpretan como sinónimos, mientras que las más progresistas comparten que un buen análisis y reflexión de la realidad, incorporando elementos teóricos relevantes, se considera lo único que puede guiar una práctica realmente transformadora (Avgitidou et al., 2013; Vartuli & Rohs, 2009). Los ítems heterónomos informarían de cierta congruencia entre el filtro y la nueva información (Opfer & Pedder, 2011; Opfer et al., 2011): el alumnado proveniente de FP tendría bastante más claro que el de Bachiller que en la mayoría de los conflictos no sería necesaria la intervención adulta (Tardos & Vasseur-Paumelle, 2018) y también que las relaciones vinculares seguras y estrechas en educación temprana deberían ser con pocas personas adultas (Falk 2013, 2018b).

Por último, hay diferencias entre ambos tipos de centro. En concreto, los estudiantes del centro de titularidad pública serían más laxos, permisivos y menos intervencionistas, confiarían más en la capacidad infantil de decidir, su potencialidad y sociabilidad o le dejarían hacer (*laissez faire*; Hoffman, 1970), disfrutarían más y serían menos sensibles ante el malestar. Dicho de otra manera, dejarían hacer más ajustándose menos a las necesidades infantiles que los estudiantes del centro de titularidad privada, que apuntan más a control y autoridad.

En síntesis, el alumnado actual tendría importantes dificultades para deshacer el filtro intuitivo asociado a la autonomía en educación temprana, por lo que fomentaría en realidad la heteronomía. Sería un estilo mayormente normativo y autoritario, y coyunturalmente maternalista para equilibrar el nivel de exigencia. Fomentar la autonomía temprana exigiría tomar conciencia de la relevancia de hacerlo en la práctica, en la tarea diaria, además de aprender a hacerlo diferencialmente en cada uno de los ámbitos de intervención tempranos. Esto nos lleva a plantear un gran reto a la formación del Grado en E. I., ya que además de cuestionarse sus contenidos específicos y eliminar los propios de niveles educativos posteriores, debe acceder a las creencias que conforman los diferentes filtros intuitivos, deshacerlos para que el alumnado acceda a una formación realmente informada, veraz y actualizada y poder construir un modelo propio, coherente y transformador. En este sentido, sería conveniente intervenir en estas creencias mediante estrategias experienciales tales como la observación pikleriana (Falk, 1997; Mózes, 2016; Tardos, 2018), el Quite Time Observation (Loizou & Recchia, 2018) o trabajar la autoconciencia del alumnado (Di Santo et al., 2017) con el objetivo de que sean conscientes de hasta qué punto ciertas creencias preexistentes están influyendo en su toma de decisiones.

Referencias

- Akin, Z. (2013). Examining the beliefs of Turkish Preservice Early Childhood Teachers Regarding Early Childhood Curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 302-318. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796331>
- Anliak S., & Beyazkurk D. S. (2008) Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies*, 34(4), 309-317. <https://doi.org/10.1080/03055690802034518>
- Avgitidou, S., Pnevmatikos, D., & Likomitrou, S. (2013). Preservice teachers' beliefs about childhood: challenges for a participatory early childhood education? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4), 390-404.
- Brownlee, J., Berthelsen, D., Irving, K., Boulton-Lewis, G., & McCrindle, A. (2000). Caregivers' beliefs about Practice in Infant Child Care Programmes. *International Journal of Early Years Education* 8(2), 155-165. <https://doi.org/10.1080/09669760050046192>
- Clark, S., & Byrnes, D. (2015) What Millennial Preservice Teachers Want to Learn in Their Training. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 379-395.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 52-86. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00133-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00133-3)
- Comisión Europea. (2019). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Edición 2019. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Côté-Lecaldare, M., Joussemet, M., & Dufour, S. (2016). How to support toddlers' autonomy: A qualitative study with child care educators. *Early Education and Development, 27*(6), 822-840. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1148482>
- David, M., & Appell, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Octaedro.
- Davis, B., & Degotardi, S. (2015). Educators' Understandings of, and Support for, Infant Peer Relationships in Early Childhood Settings. *Journal of Early Childhood Research, 13*(1), 64-78. <https://doi.org/10.1080/1476718X14538600>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior, 1*(1), 33-43.
- Di Santo, A., Timmons, K., & Lenis, A. (2017). Preservice early childhood educators' pedagogical beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 38*(3), 223-241. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1347588>
- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2639-2640.
- Erikson, E. H. (1963). *Infancia y Sociedad*. Ediciones Horme.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Ediciones ARIANA.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé... En *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 7-16). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. (2018a). Los fundamentos de la verdadera autonomía. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras*, (pp. 89-114). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. (2018b). Claves de la continuidad en la educación de los niños que viven en una casa cuna. Adaptación, continuidad y salida de la institución. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras*, (pp. 277-344). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J., & Vincze, M. (2018). El desarrollo del control de esfínteres y el interés del niño pequeño hacia las funciones corporales. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras*, (pp. 163-178). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Field, F. (2010): *The Foundation Years: Preventing Poor Children Becoming Poor Adults. The Report of the Independent Review on Poverty and Life Chances*. Cabinet Office.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(2), 347-358.
- Gerhardt, S. (2014). *Why love matters. How affection shapes a baby's brain*. Routledge.
- González-Mena, J. (2004). What can an orphanage teach us? Lessons from Budapest. *Young children, 59*(5), 26-29.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education, 4*(2), 121-137.

- Goodnow, J. J. (1985). Change and variation in ideas about childhood and parenting. En I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 235-270). Erlbaum.
- Hamburg, M. E., Finkenauer, C., & Schuengel, C. (2014). Food for love: the role of food offering in empathic emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 5:32. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00032>
- Herrán, E. (2013). La educación Pikler-Lóczy. Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentín, J. I., & Ordeñana, B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176.
- Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Hrdy, S. (2009). *Mothers and others*. Harvard University Press.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 194-200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>
- Kamii, K. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 3-32.
- Kellerhalls, J., & Montandon, C. (1997) Les styles éducatifs. En F. De Singly (Dir.), *La famille l'état des savoirs* (pp.194-200). Éditions La Découverte.
- Loizou, E., & Recchia, S. (2018). In-Service Infant Teachers Re-Envision Their Practice Through a Professional Development Program. *Early Education and Development*, 29(1), 91-103. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1343561>
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- MacCoby, E. E., & Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp.1-101). Wiley.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. L., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, M. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, 108, 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Moreau, E., & Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie. *Psychologie Française*, 58(3), 195-227. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.003>

- Mózes, E. (2016). La observación en la Pedagogía Pikler. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 27-35.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: a national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443-453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.014>
- Pikler, E. (2018). La competencia del bebé. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 59-72). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Poulton, R., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (2015). The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: Overview of the first 40 years, with an eye to the future. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(5), 679-693. <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1048-8>
- Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1979) Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En E. R. Burr et al. (Eds.), *Contemporary theories about the family* (317-364). Free Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61:101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schwartz, S. (2003). *A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations*. En *Questionnaire development report of the European Social Survey*. Disponible en: http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf.
- Solís, M. (2015). The dilemma of combining positive and negative items in scales. *Psicothema*, 27(2), 192-199.
- Tardos, A. (2018). El papel de la observación en el trabajo educativo. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 115-124). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Tardos, A., & Vasseur-Paumelle A. (2018). Reglas y límites en la guardería, adquisición de actitudes. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 377-392). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Tarullo, A., Obradovic, J., & Gunnar, M. (2009). Self-control and the developing brain. *Zero to three*, 29(3), 31-37.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Tonyan, H. A., Mamikonian-Zarpas, A., & Chien, D. (2013). Do they practice what they preach? An Ecocultural, multidimensional, group-based examination of the relationship between beliefs and behaviours among child care providers. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1853-1877. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759949>

- Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Early childhood prospective teacher pedagogical belief shifts over time. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(4), 310-327.
- Vincze, M. (2018). Del biberón a la autonomía. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 207-229). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Crítica.
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.