

## La formación de los profesionales de la etapa de educación infantil

Montserrat Antón

España

### Resumen

Este artículo hace un repaso por el camino que ha recorrido la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en el Estado Español, con unos planteamientos iniciales basados en la necesidad recoger la riqueza de acción en las aulas para incorporarla en la formación de los profesionales de esta etapa educativa.

Los primeros esbozos de esta iniciativa se gestaron en la “Escola de Mestres Sant Cugat” de la Universitat Autònoma de Barcelona a principios de los años 70 del pasado siglo XX.

La generalización de esta formación llegó con los planes de estudios del año 1990, con la definición de la Diplomatura de Maestro de Educación infantil (tres cursos de formación universitaria) que se ha mantenido con esta estructura hasta la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la implantación de los Grados (cuatro cursos de formación universitaria) como primer título universitario. En el caso que nos ocupa se ha reconocido el Grado de Maestro en Educación Infantil.

Pero conscientes de la importancia de continuar formándose en base a la propia práctica profesional, se plantea una experiencia con una trayectoria de más de 20 años en que confluyen profesorado universitario y profesionales de la

## Teacher training in early childhood education

Montserrat Antón

España

### Abstract

This article reviews the long way covered by the initial training of pre-school teachers in Spain. The initial approach was based on the need to collect the wealth of educational action in the classrooms in order to incorporate it in the training of the professionals of this stage.

The first sketches of this initiative were developed in the “Teacher training college of Sant Cugat”, of the Autonomous University of Barcelona at the beginning of the 1970s.

The generalization of this training came with the curriculum of 1990, with the definition of the degree in pre-school teaching, (three university courses) which kept this structure until the implementation of the European State of Education and implementation of four University courses Degrees as a first degree. The present case has been recognized as a Degree in Pre-school Education.

But an awareness of the importance of a continuous training on the basis of professional practice, gives rise to an experience of more than 20 years old. In it university and nursery professionals (0-3 and 3-6 stages) come together, mainly in the educational environment. At the same time they take into account other disciplines that have a direct bearing on the process of

etapa de los dos ciclos de edad que la componen, 0-3 y 3-6, mayoritariamente del ámbito educativo pero sin obviar profesionales de otras disciplinas que inciden también directamente en el proceso de acompañamiento de los niños y niñas en su proceso de desarrollo e incorporación al mundo que les ha tocado vivir.

**Palabras Clave:** Formación de Profesores; Educación Infantil; Escola de Mestres Sant Cugat; Planes de Estudio de Magisterio.

## Introducción

Hablar de la importancia que tiene la buena formación del profesorado de educación infantil puede sonar extraño, por obvio, por lógico, por evidente en los momentos actuales...

No obstante esta evidencia formativa para afrontar los retos educativos que supone la pequeña infancia ni es generalizable ni es entendida de la misma forma según el lugar del mundo en que nos situemos.

Lo que se plantea en este artículo, es un camino vivido y recorrido para conseguir ver cumplida una ilusión, y dibuja un proceso: de la reivindicación al reconocimiento, de un sueño a una realidad.

Es importante tener presente que hasta la década de los años 70 del siglo XX no se inician los primeros estudios reconocidos para contemplar esta formación con rango universitario: Maestro en Educación Preescolar.

Este planteamiento académico conllevaba y conlleva consigo un nuevo marco de las condiciones laborales y económicas de los y las profesionales que desempeñan su tarea docente en esta Etapa Educativa, junto a la evidencia que para atender a los más pequeños se necesitan profesionales formados y cultos.

Hagamos un breve recorrido contextualizador.

accompanying children in their development and integration into the world they have to live in.

**Key Words:** Teaching Education; Early Childhood Education; Teacher Training College of Sant Cugat, Teacher Education Curriculum.

## Hacia el reconocimiento académico-universitario de esta etapa educativa.

En España, en pleno desarrollo de la **Ley General de Educación** del año 70, (LGE) se consolidaban la Educación General Básica (EGB), el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y la Formación Profesional (FP). Las nuevas construcciones escolares previstas para atender niños y niñas de 6 a 14 años, conocidas como "Plan de Urgencia", tenían incorporadas las aulas destinadas a niños de 4 y de 5 años, popularmente denominados P-4 y P-5. Estas "P" eran de "Preescolar" y parecía que en la intencionalidad instructiva de las autoridades educativas que las hizo posibles se escondía querer preparar a los niños para una buena escolarización obligatoria. Aquí, en Catalunya, las mentalidades más progresistas e innovadoras ya denominaban "parvulario" a estos dos cursos previos al inicio de la escolarización obligatoria.

Pero ¿qué profesionales les iban a atender? Las Escuela Normales no formaban para este fin y en cambio los niños y las niñas llegaban a las escuelas.

Bajo los auspicios de los Movimientos de Renovación Pedagógica y en concreto de la Associació de Mestres Rosa Sensat, nace en 1973 la "**Escola de Mestres Sant Cugat**", de la Universitat Autònoma de Barcelona, y en ese mismo momento el primer proyecto educativo dirigido a los profesionales de esta etapa como Maestros de Preescolar. Esta primera iniciativa fue seguida por otras universidades, ya que la realidad se imponía y era necesario

actuar de acuerdo a las características de los más pequeños de los centros escolares.

Uno de los rasgos esenciales de estos primeros pasos de la nueva formación universitaria se basaba en que, buena parte del profesorado que formaba a los futuros maestros, eran a su vez maestros y maestras en activo que compaginaban la vida del aula y la escuela con las clases en la “Escuela de Mestres”. Esta fórmula también se realizaba en la formación inicial de todos los futuros maestros para ejercer en el marco de la “Educación General Básica.

La siguiente reforma educativa de ámbito estatal, la **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo** de 1990 (LOGSE), determina que la primera etapa educativa de los escolares españoles es “Etapa de Educación Infantil”, que va de los 0 a los 6 años, dividida en dos ciclos, 0-3 y 3-6, atendidos en instituciones diferentes por profesionales específicamente formados.

La LOGSE definía que para ser tutor de un grupo de niños del primer ciclo se precisaba cursar bachillerato más un Ciclo Formativo de Grado Superior como mínimo, o bien magisterio. A su vez, para poder estar a cargo de niños del segundo ciclo era necesaria la Diplomatura de “**Maestro Especialista en Educación Infantil**”, titulación que aún no existía de manera general.

Así nació el Plan de Estudios de 1992 con la consolidación definitiva de esta titulación universitaria en todo el Estado Español y que, con modificaciones en su diseño inicial en algunas universidades, o manteniendo más o menos los planteamientos académicos iniciales, ha estado vigente hasta el curso 2009 – 2010.

Un elemento esencial en el reconocimiento profesional de Diplomados en Educación Infantil es que este título les permite acceder a la función pública con temario específico para esta etapa.

Con anterioridad a esta regulación habían existido acciones formativas, sobre todo en el ámbito de la iniciativa privada, para dotar de recursos específicos a los y las profesionales que quisieran ejercer en el

ámbito docente de 0 a 3 años. Con la nueva ley, para dirigir un centro de estas características, es obligatorio estar en posesión de la Diplomatura.

Los parvularios en sí mismos se habían ido consolidado desde la década de los 70 (LGE) como ciclo con entidad propia. El propio nombre de los centros educativos públicos lo recogían: Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Pero nuevamente no sólo era, ni es, una cuestión de nombre. Era y es necesario entender la especificidad del ciclo y de su alumnado, los distintos ritmos de desarrollo, la necesidad de la individualización para todos y cada uno de ellos, pero también buscar espacios y tiempos de convergencias comunes, lo que da la posibilidad de sentirse individuo en un grupo.

Previo a la implementación definitiva de la LOGSE se ofreció la oportunidad a los Maestros en ejercicio provenientes de Planes de Estudios anteriores a 1990, la posibilidad de ampliar sus estudios con asignaturas específicas para propiciar el conocimiento del 0-6 en su conjunto y garantizar una forma de atenderles específica, obteniendo así una doble Diplomatura.

También se ofreció la posibilidad de obtener certificación reconocida a todos aquellos profesionales, sobre todo del ciclo 0-3, que, con muchos años de experiencia, no disponían de título académico reconocido, simplemente porque éste no existía. La vía fue doble, una de carácter académico-laboral que permitiera a las personas de mayor edad que estaban ejerciendo su profesión en el sector tener reconocida su idoneidad para continuar en su puesto de trabajo hasta su jubilación. Otra, de acceso a la titulación universitaria, adecuando el conjunto del Plan de Estudios previsto a la experiencia docente demostrada y acumulada durante años.

## Momento actual: un Grado Universitario para la Educación Infantil

Efectivamente, en el marco de la concreción del **Espacio Europeo de Educación Superior** (EEES) en el curso 2009-2010, los estudios de Magisterio quedan definidos en dos **Grados**, el de **Maestro de Educación Primaria** y el de **Maestro Educación Infantil**, ambos de 4 años, cursando 240 European Credit Transfer System, (conocidos como ECTS), como el resto de Grados que configuran la formación inicial de todas las disciplinas, y desde donde se determinan las competencias y capacidades específicas que debe tener el profesional para acceder a su puesto de trabajo, a partir de las cuales deberá continuar formándose en el día a día de la práctica docente. Por lo tanto, el reconocimiento de que hay una formación específica para hacerse cargo de los centros educativos y de los servicios que se ocupen de la pequeña infancia ya es una realidad consolidada e indiscutible.

Si en las legislaciones anteriores se determinaba la posibilidad de trabajar en centros privados o acceder, vía oposiciones, a centros públicos, con este nuevo paso se posibilita la libre circulación de estos profesionales por los distintos países europeos que reconocen los ECTS como componentes formativos homologables en el perfil competencial requerido en la profesión.

Todo este marco “normalizador” para todo el Estado Español, en Catalunya ha sido recogido en la legislación educativa autonómica, como se detalla a continuación

### Un ejemplo legislativo vigente: La Ley de Educación Catalana

Recogiendo todos los precedentes legislativos anteriores, la **Ley de Educación Catalana** (LEC: 2009), en su **artículo 56**, define:

*“La educación infantil tiene como objetivo el desarrollo global de las capacidades de los niños durante los primeros años de vida, al inicio del proceso*

*de aprendizaje, y debe prevenir y compensar los efectos discriminadores de las desigualdades de origen social, económico o cultural.*

1. *La etapa de educación infantil consta de dos ciclos: el primero, primera infancia, comprende entre los cero y los tres años de edad, el segundo, primera enseñanza, comprende entre los tres y los seis años de edad.*

2. *Durante la educación infantil debe asegurarse la detección precoz de las necesidades educativas específicas y de las manifestaciones evolutivas que puedan indicar un riesgo de trastorno de los alumnos, que deben recibir una atención ajustada a sus características singulares.*

3. *Durante la educación infantil debe haber una cooperación estrecha entre los centros y las familias, que son el primer referente afectivo de los niños y tienen la responsabilidad primordial de su educación. Asimismo, y como primera enseñanza, debe garantizarse la coherencia entre la acción educativa del segundo ciclo de la educación infantil y los primeros años de la educación primaria.*

4. *En el primer ciclo de la educación infantil deben adoptarse medidas de flexibilidad que permitan adaptarse a las necesidades de los niños y de las familias y deben poder adoptar varios modelos de organización, funcionamiento y asesoramiento que permitan conciliar con la vida laboral la responsabilidad primordial de las familias en la crianza y la educación de sus hijos. El currículo del primer ciclo de la educación infantil debe centrarse en los contenidos educativos relacionados con el desarrollo del movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social y el descubrimiento del entorno cercano de los niños.*

5. *El Gobierno debe determinar el currículo del segundo ciclo de la educación infantil de forma que permita al centro educativo un amplio margen de autonomía pedagógica para posibilitar que la primera enseñanza esté de acuerdo con el proyecto educativo del centro y se adapte al entorno. El currículo debe ayudar a los alumnos a desarrollar las capacidades que les permitan identificarse como personas con seguridad y bienestar emocional, vivir unas relaciones afectivas consigo mismos y con los demás, conocer e interpretar el entorno, desarrollar habilidades de comunicación, expresión y comprensión por medio de los lenguajes, adquirir instrumentos de aprendizaje y desarrollar progresivamente la autonomía personal, así como tener una primera aproximación a una lengua extranjera.*

6. *El Gobierno debe definir los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil, debe establecer las características de los centros que imparten este ciclo y debe determinar, de acuerdo con los ayuntamientos, los requisitos exigibles en las instalaciones de los centros y la capacitación que debe acreditar el personal educador que trabaje.*

7. *La evaluación del desarrollo personal y del aprendizaje durante la educación infantil debe ser continua y global, debe verificar el grado de consecución de los objetivos educativos y debe facilitar la adaptación de la ayuda pedagógica a las características individuales de cada niño.*

8. *Para impulsar y facilitar la cooperación entre los centros y las familias a la que se refiere el apartado 4 y garantizar la corresponsabilización de las familias en la educación de los niños, los centros deben facilitar suficiente información a las familias sobre la evolución educativa de sus hijos y sobre*

*la evaluación pertinente de la eventual consecución de los objetivos educativos.*

Actualmente ya están vigentes los Decretos 181/2008 de 9 de septiembre por el que se establecen los objetivos y contenidos del 2º ciclo de la etapa de educación infantil y el 101/2010 de 3 de agosto de "ordenación de las enseñanzas del 1er ciclo de la educación infantil" (0-3), tal y como determina la LEC en este articulado.

Pero es evidente que a pesar de partir de una buena formación inicial, es necesario seguir formándose durante todo el desarrollo de la vida profesional. Aquí vamos a aportar un ejemplo de modalidad formativa de entre los muchos que hoy existen.

### **De la formación inicial a la formación permanente: un ejemplo que permanece.**

Dice el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996) que "cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permitan escapar de la rutina, disminuyen las diferencias e inclusive los conflictos entre los individuos" (p. 105).

Ahora bien, la formación permanente, la consolidación de los proyectos, las innovaciones que se quieran realizar, deben darse en el marco de un proceso que tenga presente el tiempo para identificar aciertos y errores, para revisar lo que se haya planificado, para corregir lo que no se acabe de ajustar a los objetivos previstos, y tiempo para evaluar de manera crítica y constructiva los resultados obtenidos. Será el resultado de esta evaluación lo que dará pie a una nueva planificación sobre una base sólida, que volverá a generar necesidades formativas.

Es importante analizar qué papel tiene la figura de la persona asesora, que como agente externo, debería permitir equilibrar la subjetividad que conlleva estar implicado en el diseño de un proyecto, su aplicación y la posterior evaluación, con el contraste

necesario hacia el logro de las metas marcadas de manera eficiente y eficaz.

Este formador debe ser un profesional formado, conocedor de la temática que se analiza, capaz de recurrir a su experiencia aun reconociendo la realidad en la que se ubica el proyecto que acompaña. Conocimiento, respeto y empatía deberían ser cualidades indisolubles de la labor de asesoramiento.

Pero también puede ser un buen planteamiento querer compartir las inquietudes tanto individuales como colectivas con profesionales de otros centros, de otras realidades educativas que hayan emprendido procesos similares, para compartir así fortalezas y debilidades.

Este conocimiento facilitará el acceso a nuevas propuestas de actuación, experimentadas por otros compañeros de profesión, en sus desempeños docentes, con el objetivo de hacer una labor docente cada vez más ajustada a las necesidades de respuesta que día a día surgen en las aulas, en los centros, en definitiva, en las comunidades educativas, entendidas éstas en su sentido más amplio.

Corrían los inicios de los años 90 cuando un grupo de profesionales en activo tanto del ciclo 0-3 como del 3-6 y profesorado universitario conocedor de esta Etapa y de su importancia en la vida de las personas, decidieron reunirse de manera periódica una vez al mes, en concreto los viernes por la tarde una vez finalizada la jornada laboral, para intercambiar dudas, aciertos, temores y sobre todo para buscar conjuntamente nuevas maneras de atender a los más pequeños, siempre ansiosos de conocer, siempre receptivos a las propuestas que unos adultos referentes les puedan ofrecer en unos espacios pensados para ellos.

Y desde entonces hasta la actualidad este **Equipo de Educación Infantil del Instituto de Ciencias de la Educación** de la Universitat Autònoma de Barcelona se ha mantenido en esta tónica, pero avanzando y creciendo en diversas direcciones para promover el estudio, el contraste, el debate... para construir conjuntamente una manera de enfocar las

múltiples interacciones pedagógicas que se dan a lo largo de esta etapa educativa, en cualquiera de sus dos ciclos, sin más interrupciones que las que supone cambiar de centro en medio del proceso.

La idea de transición educativa entre los dos ciclos y el intento de minimizar los inconvenientes que ello supone para las criaturas y sus familias fue, desde los inicios del grupo, lo que nos hizo hablar de "0 a 6"

En los inicios, al propio debate interno se quiso unir la voz de aquellas escuelas, ciclos o profesionales que en su quehacer intentaban proponer planteamientos pedagógicos que permitieran ir situando a los niños y las niñas en el centro de su aprendizaje.

Así, en el año 1992 nacieron unas **Jornadas** dedicadas a "**La innovación en la etapa de educación infantil**" donde de manera libre podían presentarse realidades de grupo, aula, escuela..., pero donde también estaban previstas aportaciones de profesionales de otros ámbitos (sanidad, servicios sociales, bibliotecas, soporte psicopedagógico...) para poder ir progresando en un buen hacer educativo, contemplando la complejidad que ello comporta.

Estas Jornadas ya nacieron con la voluntad de ser bianuales en su celebración para dar tiempo al Equipo impulsor a conocer, estudiar y proponer nuevos ámbitos de estudio y de realización. En octubre de 2012 se celebraron las XI Jornadas. La participación media es de 400 profesionales en cada edición.

Los temas tratados en ellas son diversos: desde planteamientos generales a la importancia del juego; la interacción entre niños y adultos, la comunicación en sus distintos lenguajes, los vínculos que se establecen entre los componentes de la comunidad educativa, el amor que mueve la educación o cuán importante son las diferentes formas de presencia en el proceso educativo. Todas ellas están recogidas en la colección Jornadas del ICE de la UAB. La estructura de realización siempre contempla la actualización científica de los participantes y

sus propias aportaciones en forma de talleres, presentaciones, etc.

La lección más importante aprendida en esta modalidad formativa es la generosidad y riqueza que comporta compartir las propias experiencias con otros compañeros, por supuesto, primero con quienes compartimos la cotidianidad, pero también con los otros, aquellos a quienes podemos llegar si nos animamos a escribir, a intercambiar, a discrepar, a reflexionar, a hacer, en definitiva, cada día un poco mejor nuestro trabajo, aprendiendo unos de otros, pero también de las criaturas, de las familias y de la comunidad donde nos ubicamos.

Esto nos lleva a contemplar un nuevo paso, de lo individual a lo colectivo en la función docente.

### **De la formación individual al proyecto docente compartido.**

La formación permanente individual se dará, y es necesario que así sea, durante toda la vida profesional, ya que hay que actualizar los conocimientos, las estrategias didácticas, las tecnologías al alcance..., en un mundo como el actual, con la cantidad de cambios que se producen en el terreno del "Conocimiento", en mayúsculas.

Con todo, cuando se trabaja en un centro concreto, con una realidad concreta de alumnado y familias, es cuando todo lo aprendido se pone en juego y hay que contextualizarlo, en el "aquí y ahora".

Y esto no se puede hacer sólo como una necesidad de formación individual. Hay que saber dónde se está, pero también de dónde se viene y hacia dónde se va como institución. Es aquí, donde toman todo su sentido, los proyectos compartidos, la idea educativa que los guía y la libertad que se necesita para poder desarrollarlos.

Y cuando se quiere participar de manera comprometida en un proyecto compartido, también puede ser que se sea capaz de reconocer que personalmente falta base o conocimiento para implicarse plenamente en un Proyecto de centro concreto.

Para acceder a un trabajo compartido hay que buscar referentes comunes y buscar caminos que permitan realizarlos. Poniendo en juego toda una serie de habilidades profesionales para aportar las propias ideas, escuchando y consensuando las diferentes aportaciones del resto de componentes implicados en un mismo proyecto.

Actualmente, muchos de los proyectos compartidos en los centros educativos tienen como protagonistas diferentes agentes de distintos ámbitos profesionales, que atienden a la pequeña infancia y a sus familias. Estos profesionales que intervienen de forma habitual suelen ser equipos de pediatría, entidades culturales del barrio o ciudad en que se ubica el centro, centros asistenciales a nivel social, entidades deportivas con propuestas de actividades para los más pequeños, entre otros.

### **...y un paso más hacia el futuro**

¿Qué hay que hacer, entonces, para que el conjunto del tejido social tome conciencia de que atender de manera cuidadosa los niños de 0 a 6 años es algo básico y determinante? Decía el Dr. Joan Manuel del Pozo en uno de los diálogos que se realizaron en el marco de las X Jornadas del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) de la Ciudad de Barcelona (2009) "el pensamiento de los niños se empieza a construir en lo que la mano descubre durante los primeros años de vida".

Por tanto, los materiales que tengan a su alcance, el espacio donde se ubiquen, las actitudes que tengan los adultos que los acompañen serán determinantes para que el aprendizaje se realice de una u otra manera.

Y en el análisis de la importancia de la atención de las primeras edades, es necesario identificar a la familia como primer y principal artífice del proceso educativo de los niños. Lo recogen incluso de manera normativa los puntos 4 y 9 del citado artículo 56 de la LEC.

Esto significa que en la escuela, o en los diferentes servicios que atienden a la pequeña infancia, las familias deben ser reconocidas como el primer componente activo en el

proceso educativo de la infancia y, en reciprocidad, los profesionales de la educación y los de otros ámbitos profesionales han de ser reconocidos por las familias como referentes nucleares en la vida de sus hijos y de sus hijas.

Igualmente se pone de relieve la importancia de compartir los parámetros en que se mueve el proceso educativo para buscar coherencia y complicidades, delimitando los campos, de forma que cada persona adulta que interacciona con los niños vea reforzada su intervención en la acción de los demás.

Familia, escuela y otros agentes sociales que intervengan deben buscar los mecanismos compartidos que permitan el mutuo conocimiento y el reconocimiento del papel de cada uno.

Porque si bien es cierto que "el Jardín de infancia", la "Llar d'infants" o "la Escuela Infantil" son las instituciones más reconocidas para la atención de los niños de 0 a 3 años y el parvulario el que escolariza de manera casi general los niños de 3 a 6 años, no son los únicos modelos educativos.

El mundo de la sanidad con sus diferentes aportaciones profesionales, los espacios compartidos con las familias, los espacios de juego, las bibliotecas con actividades para los más pequeños, las propuestas culturales y de ocio..., son también agentes que intervienen de manera decidida en la construcción personal que cada niño hace del mundo que le rodea.

Es evidente que la educación así planteada cuesta dinero, y que muchas administraciones locales han entendido el reto que supone cubrir con calidad y coherencia todos los ámbitos expuestos, aunque en ocasiones las perspectivas económicas no sean las mejores.

Pero no es menos cierto que este es un tema que hay que tratar con mucha sensibilidad y cuidado, ya que puede ser susceptible de ser abordado de manera poco pensada, derivada de las necesidades políticas coyunturales, para salir del paso y nuevamente diríamos aquello de "en educación infantil, no todo vale".

### ... Para terminar, una frase para pensar

Decía François Dubet en el Magazine de La Vanguardia del 19 de septiembre de 2010: "hay que conseguir que los maestros dejen de sentirse individuos solos, abandonados en su clase, hay que devolver al maestro apoyo, categoría como profesional, como gran profesional".

## Bibliografía

- Cataluña. Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de septiembre de 2008, nº 5216, pp. 68256-68272.
- Cataluña. Llei d'Educació de Catalunya 12/2009. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de julio de 2009, nº 5422, pp. 56589-56682.
- Cataluña. Decreto 101/2010, de 3 de agosto, de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de la Educación Infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5 de agosto de 2010, nº 5686, pp 61472-61484.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones.
- Jarauta, B. e Imbernón, F. (Coords.). (2012). Pensando en el futuro de la educación. Barcelona: Graó.
- Rangelov, S. y Vansteenkiste, W. (2013). *Key data on education in Europe 2012*. Eurydice. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php)

Artículo concluido 25 de febrero de 2013

Cita del artículo:

**Antón, M. (2013):** La formación de los profesionales de la etapa de educación infantil. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

## Acerca de la autora



### **Montserrat Antón Rosera**

**Departamento de Didàctica de l'Expressió Musical Plàstica i Corporal**

**Facultat de Ciències de l'Educació**

**Universidad Autónoma de Barcelona, España**

**Mail: [montserrat.anton@uab.cat](mailto:montserrat.anton@uab.cat)**

Montserrat Anton Rosera (Terrassa 1951) es maestra, doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, profesora titular del Departamento de Didàctica de l'Expressió Musical Plàstica i Corporal de la UAB en la Facultat de Ciències de l'Educació. Actualmente es directora del Institut de Ciències de l'Educació de la UAB des del año 2008. Colabora con distintos Ayuntamientos en la planificación de políticas educativas de atención a la infancia y ha participado en diversos proyectos de investigación

Ha publicado libros y artículos de temáticas referidas a la educación infantil. Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales, desde el año 2000 y hasta la actualidad.

Miembro del Consejo Asesor de la revista Tàndem. Didáctica de la Educación física Editorial GRAÓ, desde el año 1999 y hasta la actualidad.

Miembro del Consejo Asesor de la revista GUIX d'infantil Editorial Graó desde el año 1999 y hasta la actualidad.