



La concepción de la Educación Infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado

The conception of Childhood Education in Spain and its influence on Teachers education

Arantxa Batres Vara, ESPAÑA

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar la concepción social actual de la Educación Infantil y las consecuencias en su organización dentro del Sistema Educativo Formal de nuestro país. Por consiguiente, consideramos que este hecho afecta de manera directa a la estructuración y el desarrollo de los planes de estudios propios de la Formación Inicial de los docentes de dicha etapa educativa. Teniendo en cuenta que en nuestro país existe la posibilidad de acceder a la profesión de maestro de Educación Infantil desde el Grado Universitario, o desde una titulación de Formación Profesional Superior, nos proponemos como objetivo conocer, mediante el método de la Educación Comparada, cuales son las convergencias y divergencias que existen en la Formación Inicial del personal docente de dicha etapa educativa, con el fin de vislumbrar indicadores que permitan mejorar la calidad tanto de la Formación Inicial de los maestros de Educación Infantil, como de la etapa en sí misma.

Palabras clave: Primera Infancia, Educación Infantil, Formación de Docentes, Educación Comparada, Competencias del Docente, Situación del Docente, Formación Profesional Superior.

ABSTRACT

This paper aims to show the actual social conception of Early Childhood Education and the consequences in its organization within the Formal Educational System in our

country. Therefore, we consider this fact affects directly the structuring and development of Initial Teachers Training curriculum of that educational stage. Given that exists in our country the possibility of accessing the teaching profession in Early Childhood Education from University degree, or from a Certificate of Higher Education, we aim to know, through a Comparative Education method, which are the convergences and divergences that exists in Initial Teachers Training of that educational stage, in order to glimpse indicators that help to improve the quality of both Initial Early Childhood Teachers Training and the stage itself.

Key Words: Early Childhood, Early Childhood Education, Teacher Education, Comparative Education, Teacher Qualifications, Teacher Status, Professional Training

LAS POLÍTICAS DE CONCILIACIÓN FAMILIAR Y LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

En el ámbito europeo, la idea actual desde la que se enfoca la educación y atención que deben recibir niños y niñas en los primeros años de vida está estrechamente ligada a las políticas de conciliación familiar. Desde 1997 en Europa, con el desarrollo de la *Estrategia Europea de Empleo*, se comienzan a crear proyectos conducentes a la conciliación del trabajo con la vida familiar, fomentando una mayor participación de la mujer en el ámbito laboral (Poza, 2010). Para que esto fuera posible, acompañando a estas políticas,

se generaron dichas iniciativas dirigidas a la creación y regulación de servicios de Educación y Atención a la Primera Infancia (en adelante EAPI), con el fin de asegurar una mayor posibilidad de padres, y sobre todo madres, de tomar parte con plena igualdad de oportunidades en el mercado laboral (Ancheta, 2012) poniendo a su disposición infraestructuras dedicadas al cuidado de los niños pequeños. Es evidente el beneficio socio-político que estas iniciativas suponen para los países, ya que asegura el cuidado de los niños mientras se fomenta un mayor incremento del capital humano (Campbell-Barr, 2014). Por tanto, la creación de las instituciones destinadas a la EAPI ha sido enfocado desde el derecho de los padres a trabajar en lugar de tener como base el derecho del niño a recibir una educación (Sánchez, 2009), olvidando en la elaboración de las políticas dirigidas a la infancia que el niño es un individuo con derechos que van más allá de la sola protección (Dávila y Naya, 2009).

A consecuencia de las políticas de la conciliación familiar, la proliferación de las infraestructuras para la EAPI ha fomentado a lo largo del tiempo en la Unión Europea y sus estados miembro un énfasis en la necesidad de prestar especial atención a la calidad de estos servicios (Eurydice, 2014). Sin embargo, el origen de las políticas de EAPI ha inducido una determinada concepción social, que a continuación desarrollaremos, estableciendo finalmente un constructo social sobre la primera infancia (Ancheta, 2008) que define el propósito de la EAPI en el Sistema Educativo Formal. Este hecho ha influido notablemente en la intención de la relación educativa entre docente y alumno en los dos ciclos que constituyen (en el caso de la organización del sistema educativo de nuestro país) la etapa de Educación Infantil.

En 2008, en el informe editado para la Open University de Reino Unido por Woodhead y Moos: *La primera infancia y la enseñanza primaria*. Las transiciones en los primeros años, se constata que la “educación de la primera infancia, en muchos casos, está estrechamente vinculada a los principios de cuidado” (Woodhead y Moos, 2008, p.30). Siguiendo esta línea, Juan Sánchez Multinerno, Presidente de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE), igualmente sostiene la existencia de una percepción generalizada del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) como una etapa de “guardia y custodia” (Sánchez, 2009, p.61). No obstante, en el año 2011, la Comisión Europea en su comunicado *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow* asegura que

“los primeros años son los más formativos en la vida de los niños” (Comisión Europea, 2011, p. 6). Pero, es la propia Comisión Europea quien tres años después, con el informe *Cifras Clave de la Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa*, corrobora que en la mayoría de países Europeos, entre los que se encuentra España, debido a la división en dos ciclos de la Educación Infantil se evidencia una visión de carácter “asistencial” para los niños más pequeños (Eurydice, 2014, p.35) frente al planteamiento educativo que debería caracterizar a la totalidad de la etapa sin afectar el ciclo o curso en el que el niño se encuentre.

Por consiguiente, en cuanto al primer ciclo de Educación Infantil, encontramos la existencia de una concepción social de tipo asistencial, de custodia o de cuidados, lo cual marca su propósito en detrimento del carácter educativo y formativo que debería definir a cualquier etapa del sistema educativo formal.

Asumiendo esta consideración existente en cuanto al primer ciclo de Educación Infantil derivada de las políticas de conciliación de la vida familiar y laboral en Europa ¿Influye esta concepción social del primer ciclo en la forma de percibir el segundo ciclo que conforma la totalidad de la etapa?

La Comisión Europea en el informe de 2014, citado anteriormente, aclara que al existir un primer ciclo de carácter asistencial los preceptos educativos están destinados al segundo ciclo de Educación Infantil, el cual sí es asumido como un periodo plenamente educativo (Eurydice, 2014). Es decir, el peso del componente pedagógico de Educación Infantil recae en tres de los seis cursos que integran la etapa completa. Esto es debido a la consideración de este ciclo como un periodo preparatorio para la incorporación del niño a la educación obligatoria (Ancheta, 2008). Recordemos que en España la obligatoriedad de escolarización comienza desde la Educación Primaria (6-7 años). En consecuencia, todo el peso pedagógico y educativo se aglutina en el segundo ciclo de Educación Infantil, pero por ser entendido como etapa preparatoria a su contigua, reuniendo por tanto, una “excesiva formación cognitiva” (Sánchez, 2009, p. 66) en su curriculum.

Como recopilación de lo expuesto, para ofrecer una imagen actual del estado de la Educación Infantil en la Unión Europea, marco en el que se encuentra España, encontramos diferencias significativas en la finalidad y organización de cada uno de los ciclos que componen la etapa de Educación Infantil del sistema educativo formal. Esto no es razonable, ya que ambos ciclos constituyen una única etapa. Así, entendemos

que este periodo no tiene una identidad propia global definida como etapa. Esto supone un gran problema debido a que como etapa, Educación Infantil es el momento educativo en el que se produce el aprendizaje más puro por competencias (De Moya y Madrid, 2015).

Ante esta realidad de la Educación Infantil en Europa y en España, es fundamental plantearse hasta que punto influyen los constructos sociales sobre la primera infancia y los ciclos de Educación Infantil no sólo en el aprendizaje de los alumnos, si no en la preparación los docentes que ejercerán en dicha etapa. Por ello, para esta investigación entendemos que, en la búsqueda de la mejora de la calidad educativa en este periodo es primordial plantear la siguiente cuestión: ¿Cómo influye esta concepción de la Educación Infantil en los modelos de formación inicial de su profesorado en nuestro país?.

EVOLUCIÓN DE LAS REFORMAS POLÍTICAS ENTORNO A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

LA ENTRADA DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD

Aunque en España el ámbito de la formación inicial del profesorado existe una larga historia, en nuestro caso tomaremos como punto de partida los últimos años de la década 1960, ya que fue el momento en el que comenzaron a cuestionarse los modelos de formación del profesorado en el panorama internacional (Egido, 2011). España en 1967 aprobó reformar la formación de los docentes, regulando los estudios generalistas para un periodo de dos años, añadiendo además una prueba de madurez que aprobada, permitía cursar un año de prácticas supervisadas (Egido, 2011). En ese momento, los profesores de Educación Preescolar, nombre que recibía la etapa, se especializaban tras esta formación generalista mediante oposición, obteniendo la categoría de parvulista o especialista en párvulos (Aranda, 2009).

Sin embargo, no es hasta el año 1970 con la implementación de la Ley General de Educación (LGE), que en España la formación de los docentes pasa a ser incorporada a las Universidades, dando a los estudios de magisterio una condición más académica (Egido, 2011; Valle, 2012; Beas, Lorenzo y Montes, 2015). Hasta la siguiente reforma, la duración de la formación del profesorado en el ámbito universitario era de tres

años, siendo Educación Preescolar una de las 5 especialidades que podían ser cursadas (Egido, 2011). Con este hecho, España se posiciona como uno de los primeros países del ámbito europeo en dar carácter universitario a la formación inicial de maestros (Egido, 2011; Valle, 2012), fomentándose desde la entrada de estos estudios en las Universidades la investigación sobre la enseñanza general, y la formación de docentes en particular.

Teniendo en cuenta el primer apartado de este trabajo, es crucial destacar que desde la Ley General de Educación, 1970, y en las consecutivas leyes orgánicas en nuestro país, se instauró y mantuvo la estructura de la etapa de Educación Infantil en dos ciclos. Sin embargo aun que se concebían como ciclos independientes, ya quedaba definido por ley lo siguiente: 1) los docentes con la respectiva especialización (estudios universitarios) pueden ejercer en ambos ciclos; pero 2) para el primer ciclo se facilitó el ejercicio a otros profesionales cualificados (Diego y González, 2010). Por lo cual, se pusieron en marcha nuevas titulaciones dentro de la rama de “Hogar” de la Formación Profesional (en adelante FP) dirigidas a ejercer en este ciclo: por un lado, el título de técnico auxiliar en jardines de infancia propio de la FP de primer grado; y por otro lado, la titulación de técnico especialista de jardines de infancia propio de la FP de segundo grado.

Así pues, ya desde 1970, la concepción de ambos ciclos de Educación Infantil influyó en el grado de cualificación que se exige a un profesional para poder ejercer en ellos, coexistiendo hasta tres titulaciones distintas, con planes de estudios diferentes para ejercer en el primer ciclo de Educación Infantil; y siendo únicamente el maestro con formación universitaria el que puede ejercer en ambos ciclos de la etapa.

Más tarde, en 1989, se publicó el *Libro Blanco para la Reforma Educativa*, en el que se propone una ampliación de la edad que abarca la Educación Infantil desde los meses de edad hasta los 6 años, ya que hasta el momento, la edad de ingreso mínima oscilaba los 2 años. Además, se determinó el carácter educativo de la etapa frente al asistencial (Grana y Martín, 2010). Con este documento dedicado a la nueva ordenación del sistema educativo en España, ve la luz en 1990 la nueva Ley Orgánica General del Sistema Educativo, conocida como LOGSE.

A partir de este momento queda definida la Educación Infantil como una etapa única no obligatoria, de carácter educativo frente al asistencial, pero compuesta por los mismos dos ciclos (0-3 y 3-6) en los

que hasta el momento había estado organizada. La definición de etapa única hizo inevitable centrar la atención en la formación inicial de los docentes (Valle, 2012; Diego y González, 2010), tomándola como uno de los elementos clave para la consecución de la calidad educativa tal como señala el artículo 55 de dicha ley. Esta consideración fue, y sigue siendo, compartida por los países occidentales, aun que España con la LOGSE sí modificó el sistema de formación de los docentes, pero manteniendo el modelo previo (Egido, 2011). De este modo, desde la década de los 90 en España quedaban definidos 2 perfiles profesionales para el ejercicio de la docencia en Educación Infantil: el maestro de Educación Infantil, título con una duración de 3 años (diplomado universitario); y el Técnico superior de Educación Infantil, título que reemplazó en la Formación Profesional a los dos que existían hasta el momento (Diego y González, 2010).

EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEO. LAS COMPETENCIAS CLAVE COMO NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO EN EUROPA

En la Unión Europea, tras la firma de la *Declaración de Bolonia* en el año 1999, la Educación Superior acontece un proceso de armonización para todo el territorio europeo que culminaría con el contexto educativo en el que nos inscribimos actualmente: el *Espacio Europeo de Educación Superior* (Valle, 2012). Este proceso de armonización de las titulaciones de Educación Superior fue posible gracias a la definición del *Marco de Referencia Europeo* (Comisión Europea, 2004), un nuevo modelo pedagógico en el que se definen las *Competencias Clave* en las que deben ser formados los europeos en este nivel educativo (Comisión Europea, 2004). Así, un nuevo enfoque pedagógico supuso la necesidad de plantear una reformulación de la organización de los planes de estudios de Educación Superior (Vez y Montero, 2005; Gairín, 2011; Pavié, 2011). Por ello, desde este momento el proceso de armonización y las Competencias Clave fuerzan a los Estados Miembro de la Unión Europea a plantearse cuáles son las competencias propias del perfil profesional de los docentes de Educación Infantil.

En este nuevo escenario educativo en el ámbito internacional, se pretende la armonización de la Educación Superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia para los años 2010-2011 (Valle, 2012) suponiendo para la formación del profesorado una reformulación de modelos y de contenidos que dirijan los planes de estudios a la profesionalización de

los docentes en Europa (Vez y Montero, 2005) produciéndose una nueva conceptualización del aprendizaje en la educación superior (González-Pineda, Rodríguez, Cerezo y González-Castro, 2015). Por ello, para la adaptación de las titulaciones universitarias de magisterio se desarrolla, de nuevo, una reforma de su estructura y duración, teniendo como objeto elevar el nivel de estudios de los maestros de Educación Infantil y Primaria (Molero, 2000; Vez y Montero, 2005; Egido, 2011; Valle, 2012), pasando a ser las dos únicas titulaciones en magisterio, con una duración de 4 años y tomando para la organización de sus planes de estudios el nuevo paradigma competencial (Egido, 2011).

En paralelo a este proceso de construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior*, en España, como reflejo de esta andadura se promulgaron dos nuevas leyes orgánicas en materia de Educación. En el año 2002, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), la cual sigue considerando la Educación Infantil como una etapa única, pero diferencia el primer ciclo, ya que pasó a denominarse Educación Preescolar. Su finalidad en esta ley queda definida como “la atención educativa y asistencial a la primera infancia” (MECD, 2002, p. 45195). Aun así, sigue siendo una etapa de escolarización voluntaria, al igual que lo es la etapa de Educación Infantil, que es como se denominó al segundo ciclo (3-6 años). En este caso, también se refleja que el peso educativo recae en el último tramo, ya que se definen las capacidades que deben ser desarrolladas a lo largo de los 3 años que la componen. En cuanto al personal que ejerce en cada una de las etapas, se sigue repitiendo el mismo patrón: para el primer ciclo, en este caso Educación Preescolar, se determina que será impartida por profesionales cualificados para ello; pero, para el segundo ciclo, la etapa de Educación Infantil según la LOCE, se detalla que será impartida por “maestros con la especialidad correspondiente” (MECD, 2002, p. 45195). La novedad que encontramos en esta ley, además de la denominación para los ciclos de Educación Infantil, es la inclusión de un título dedicado a la definición de las funciones generales del profesorado.

Pero no es hasta el año 2006 con la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) que la ley refleja dicho proceso de adaptación del país al nuevo contexto educativo internacional mediante la armonización de las titulaciones de formación del profesorado al nuevo sistema de cualificación, el Grado y Postgrado (Valle, 2012). Una de las novedades en esta ley es la reelaboración del título anterior dedicado al profesorado

(Título III de la LOE) en el que en este caso, además de especificarse las funciones de los docentes generales, se definen según las características de las distintas etapas educativas las funciones específicas de los docentes. Así, para el profesorado de Educación Infantil en el año 2006 en la LOE define en el artículo 92 las siguientes funciones propias:

1. *La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad. En todo caso, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica [...] estarán bajo la responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de educación infantil o título de Grado equivalente.*

2. *El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil. (MECD, 2006, p. 17183)*

Sin embargo, la etapa de Educación Infantil legislativamente sigue manteniéndose como etapa única dividida en dos ciclos (0-3 y 3-6), no obligatoria, de carácter educativo, pero se incluye la organización de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo.

A lo largo de este periodo de adaptación de las titulaciones de Educación Superior en Europa, también se vieron implicadas las titulaciones de FP, entre las que se inscribe el aun vigente título de Técnico Superior de Educación Infantil. La armonización de este nivel de formación en España se basó en la definición del *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* fundamentado en las pautas facilitadas por la Unión Europea (Diego y González, 2010). Así, la titulación de Técnico Superior de Educación Infantil actualmente se incluye en la familia profesional “Servicios socioculturales y a la comunidad”. Sin embargo, la duración del ciclo mantiene en la LOE las 2000 horas que ya fueron definidas en la LOGSE (1990), pero llaman la atención dos factores: en primer lugar, teniendo en cuenta el paradigma competencial que caracteriza al nuevo escenario de la Educación Superior en Europa, las modalidades en las que se puede cursar este título son presencial y a distancia; y en segundo lugar, el ciclo en el que estos profesionales pueden ejercer dentro de la etapa sigue siendo el primer ciclo de Educación Infantil.

Para concluir esta evolución legislativa de la formación inicial del profesorado de educación infantil en España debemos señalar que desde el año 2013, está en vigor la nueva Ley Orgánica para la Mejora

de la Calidad de la Educación, coloquialmente denominada LOMCE. En su redacción no encontramos muchos cambios significativos con su antecesora. Por una parte Educación Infantil sigue manteniendo la estructura y organización que viene presentando desde 1970, ya que sigue siendo voluntaria y estando constituida por dos ciclos (0-3 y 3-6) de los cuales, el segundo es el que soporta todo el peso educativo de la etapa completa, siguiéndose sin especificar objetivos o contenidos de tipo educativo para el primer ciclo.

Sobre la formación del profesorado de Educación Infantil en el nivel Universitario. Atendiendo tanto a las funciones del profesorado que quedaron definidas en la LOE de 2006, como a la estructura y planes de estudios del profesorado tanto en el ámbito universitario como en el título de FP Superior, no encontramos ningún artículo nuevo un correcciones en su redacción, por lo que desde el año 2006 la formación inicial del profesorado de Educación Infantil no ha sido objeto de ningún tipo de reforma.

LAS FIGURAS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA EN LA ACTUALIDAD

Para comenzar nuestro estudio, lo primero que pretendemos es ofrecer una visión general de las dos titulaciones desde las cuales es posible acceder al ejercicio de la profesión docente en la etapa de Educación Infantil del Sistema Educativo formal en España. A continuación, en la **Tabla 1** se pueden presentar los datos recogidos para dicha comparación.

Como se puede apreciar, existen diferencias significativas entre ambas titulaciones en los 6 indicadores escogidos. En primer lugar, encontramos diferencias en cuanto a los criterios de selección y acceso a la formación inicial, ya que en el caso de la titulación del grado universitario, para su acceso es imprescindible superar la Prueba de Acceso a las Universidades, además de la nota media del rendimiento del alumno en la Educación Secundaria Superior (Bachillerato). Sin embargo, para acceder al título de Formación Profesional de grado superior existen en España dos vías: 1) el acceso directo, posible si se reúne alguno de los siguientes requisitos: estar en posesión del título de Educación Secundaria Superior (Bachillerato); poseer un título de técnico de grado medio o superior (propios de la formación profesional; o una titulación universitaria; y, 2) La vía de acceso mediante la realización, para quienes no poseen ninguno de los

| | Técnico Superior en Educación Infantil | Maestro de Educación Infantil |
|---|--|--|
| Criterios de selección y acceso a la Formación Inicial | Título de Educación Secundaria Superior / título de grado medio o superior/ título universitario/ prueba de acceso a formación profesional de grado superior | Prueba de acceso a la Universidad (PAU) + Rendimiento en Educación Secundaria Superior |
| Modelo de formación | Simultáneo | Simultáneo |
| Formación inicial | Formación Profesional de grado superior nivel 3 | Grado Universitario |
| Duración | 2 cursos académicos 2000 horas | 4 cursos académicos 240 ECTS (30-60 ECTS de mención cualificadora) |
| Ciclos de Educación Infantil en los que ejerce | 1º ciclo (0-3 años) | 1º ciclo (0-3) 2º ciclo (3-6) |
| Nº de horas prácticas en la Formación Inicial | 400 horas | 950 horas |

Tabla 1. Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en España.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2014). Cifras clave del profesorado y de la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea; y, MECD (2009). Orden ESD/4066/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil

títulos requeridos para la vía directa, de una prueba de acceso a la formación profesional de grado superior. En este primer indicador las diferencias existentes en cuanto al acceso a los estudios del profesorado de Educación Infantil son evidentes, pues sugiere que no existe la búsqueda de un perfil de estudiante para estos estudios en ninguna de sus dos modalidades, ya que se no se requiere para su ingreso en la formación inicial una preparación académica concreta o una prueba específica.

En cuanto al modelo de formación, en ambas titulaciones la impartición de los contenidos de los planes de estudios se desarrolla mediante el modelo *simultáneo*. Es interesante conocer que en Europa la formación inicial del profesorado se desarrolla mediante dos modelos en función de cómo se organizan en los planes de estudios los contenidos generales (didáctico-pedagógicos) y la capacitación profesional como docente: el modelo *simultáneo* en el cual a lo largo de una misma titulación se desarrollan ambos componentes de la formación como docente (el didáctico-pedagógico y el profesional); y el modelo

consecutivo, mediante el cual los futuros profesores primero realizan una titulación en una disciplina concreta con la que obtienen una titulación y después, deben complementarla cursando un programa dirigido a dotar al estudiante de la formación de carácter profesional (Valle, 2012; Batres, 2016). En el caso de la formación para ejercer la docencia en Educación Infantil, en España se sigue el modelo simultáneo, por lo que los alumnos a lo largo de su formación en las titulaciones de FP y grado universitario reciben la formación “teórica” y “práctica” de la profesión docente cursando una única titulación. Sin embargo, en la duración de estos estudios es donde volvemos a encontrar una diferencia significativa, siendo de mayor duración el grado universitario con 4 años académicos (240 ECTS) frente al título de la FP que cuenta con una duración de 2 cursos académicos (2000 horas).

Esta diferencia es fundamental considerarla por la importancia de la etapa educativa en la que ejercerán los futuros docentes. La Educación Infantil es fundamental dentro del Sistema Educativo formal (Alsina, 2013; Eurydice, 2014), ya que es la base fun-

damental desde la que se fomenta el desarrollo personal del individuo y del complejo entramado en el que se conforma la totalidad del sistema educativo (Mir y Ferrer, 2014) además de influir en la infraestructura social de cualquier país (Dahlgberg, Moss y Pience, 2005; Ancheta, 2007; Consejo de la Unión Europea, 2011.) Por ello, que exista una diferencia de 2 años en el tiempo dedicado a la formación de los docentes de la etapa creemos que afecta directamente a la calidad de la misma. A su vez, la diferenciación entorno a los ciclos en los cuales pueden ejercer los futuros profesionales, sujeta a la titulación que cursen es un claro signo y reflejo de la consideración social existente sobre la Educación Infantil que se exponíamos en el primer apartado de este trabajo. Si observamos la tabla 1, los titulados en FP de grado superior, es decir, los que tienen una formación de menos duración, son los que únicamente pueden ejercer en el primer ciclo de educación infantil (0-3). Los graduados universitarios pueden ejercer sin embargo en la totalidad de la etapa. Esta repartición de los profesionales nos lleva a pensar que considerar el primer ciclo de Educación Infantil como un periodo de cuidado, custodia o atención al niño, en detrimento del carácter educativo, afecta al periodo de tiempo considerado como significativo o necesario para ejercer en uno u otro ciclo. A su vez, este hecho se constata teniendo en cuenta un aspecto importante: el currículum establecido para el segundo ciclo de Educación Infantil. Contar con unas enseñanzas mínimas establecidas por ley significa que, como ya señalamos, el peso educativo de toda la etapa recae en su segunda mitad, por lo que los profesionales que en ella ejerzan deben tener una preparación acorde a lo que de ellos se espera. En este punto es donde encontramos una explicación tanto a la diferencia de duración de las titulaciones como a la restricción de ejercicio profesional para una de ellas, el Técnico Superior de Educación Infantil.

Para finalizar este análisis comparado, hemos estimado interesante conocer cuál es el número de horas establecido para las prácticas profesionales dentro de ambos planes de estudios. Escogemos este indicador a tenor del marco educativo en el que estas titulaciones están recogidas, el *Espacio Europeo de Educación Superior*. Recordemos que con la implantación de este marco educativo en Europa se elabora un nuevo paradigma educativo, el de las *Competencias Clave*. Según Pavié (2011) las competencias suponen “una novedad conceptual y terminológica que afecta a los currículos oficiales y que afecta también a la formación del profesorado” (p.69), por lo que hablar de competencias

en la formación de docentes supone dar a estos estudios un carácter integrador a la formación dotándola de los aprendizajes necesarios para un determinado perfil profesional (Gairín, 2011; Pavié, 2011). Por consiguiente, a nuestro entender, el periodo de prácticas en la formación inicial de los docentes de Educación Infantil supone el momento en el que los futuros docentes tienen la oportunidad de aplicar a la práctica el conocimiento teórico recibido durante su formación, permitiéndoles desarrollar sus competencias profesionales. Así, la duración de los estudios afecta directamente al número de horas dedicados a los periodos de prácticas en ambas titulaciones, siendo en la FP de grado superior un total de 400 horas y en el grado universitario un total de 950 horas. En consecuencia, el desarrollo de las competencias propias de la profesión docente presenta diferencias entre ambas titulaciones, por lo que afectará de nuevo a la calidad educativa de la etapa y a la calidad de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en nuestro país.

LOS PLANES DE ESTUDIOS PROPIOS DE LA TITULACIÓN DE TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL

En España, como ya se ha señalado, una de las titulaciones que permiten el ejercicio profesional en la etapa de Educación Infantil del sistema educativo Formal es el título de Técnico Superior de Educación Infantil.

La definición de este título se establece en 2007 mediante el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*¹ (en adelante CNCP), un documento que permite adecuar la formación profesional con el mercado de trabajo, estableciendo un total de 26 familias profesionales y 5 niveles de cualificación para cada una de ellas. Concretamente, el título de Técnico Superior de Educación Infantil propio de la Formación Profesional Superior forma parte de la familia “Servicios socioculturales y a la comunidad”, siendo considerado de nivel de cualificación 3 (siendo 5 el máximo nivel). Para los títulos de nivel 3, el CNCP establece el siguiente grado de conocimiento para ejercer la profesión a la que digire el título:

- Competencia en actividades que requieren el dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía.
- Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico especializado.
- Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades en proceso.

Concretando, en el Real Decreto 1394/2007, de 29

de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas, el plan de estudios (dividido en módulos profesionales) con un total de 2000 horas queda establecido de la siguiente manera: (Tabla 2.)

En cuanto a las asignaturas que componen el plan de estudios del título de Técnico Superior en Educa-

Tabla 2. Contenidos y repartición en horas del plan de estudios del título de Técnico Superior en Educación Infantil en España.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de MECD (2009). Orden ESD/4066/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil.

| Módulo profesional | Duración (Horas) | Impartición en lengua inglesa | Impartición a distancia | Porcentaje de aprendizajes en el aula (si se cursa a distancia) |
|---|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|--|
| Didáctica de la Educación Infantil | 260 | No | Si | 10% |
| Autonomía personal y salud infantil | 160 | Si | Si | 10% |
| Expresión y comunicación | 160 | Si | Si | 10% |
| Desarrollo cognitivo y motor | 200 | Si | Si | 10% |
| Formación y Orientación laboral | 90 | No | Si | 10% |
| El juego Infantil y su metodología | 160 | Si | Si | 10% |
| Desarrollo socioafectivo | 100 | Si | Si | 10% |
| Habilidades sociales | 100 | No | Si | 10% |
| Intervención con familias y atención a menores en riesgo social | 100 | No | Si | 10% |
| Primeros auxilios | 40 | No | Si | 20% |
| Empresa e iniciativa emprendedora | 60 | No | Si | 10% |
| Formación en centros de trabajo | 400 | No | No | |
| Proyecto de atención a la infancia | 40 | No | Si | 10% |
| Horario reservado para el módulo impartido en inglés | 180 | | | |
| TOTAL | 2.000 | | | |

ción Infantil encontramos interesante tener en cuenta las asignaturas *Didáctica de la Educación Infantil, Autonomía personal y salud; Expresión y comunicación; Desarrollo cognitivo y motor; Desarrollo socioafectivo; y, Habilidades sociales*. Estas asignaturas están directamente relacionadas con las áreas de conocimiento que componen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Este hecho es significativo, ya que al no contar el primer ciclo con un componente educativo, se ha tendido a considerar las enseñanzas mínimas del segundo ciclo para la elaboración de este plan de estudios, puesto que es la única referencia de carácter educativo existente para la etapa completa. Sabiendo además que estos profesionales sólo pueden ejercer en el primer ciclo de Educación Infantil, entendemos que el primer ciclo tiene la necesidad de la definición de unos contenidos mínimos para poder organizar de la forma más efectiva el plan de estudios de los profesionales que únicamente pueden ejercer en él. Sin embargo, debemos tener presente la percepción social construida entorno a la etapa, y a este ciclo en particular ya que, al ser considerado como un periodo de cuidado, de atención, de guardia y custodia, no se establece un curriculum educativo, lo que afecta tanto a la formación de sus profesionales, como a la calidad educativa de la etapa de Educación Infantil completa.

LOS PLANES DE ESTUDIOS PROPIOS DEL GRADO UNIVERSITARIO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Ya hemos presentado en el segundo apartado de este trabajo la inclusión de los estudios de magisterio en las Universidades y cómo, en la última década, los estudios de Educación Superior han pasado por un proceso de convergencia que ha derivado en los actuales Grados Universitarios.

Para conocer el contenido de los planes de estudios del Grado en Magisterio de Educación Infantil hemos recurrido al *Libro Blanco* sobre el título de Grado en Magisterio publicado por la *Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*. Hemos seleccionado este documento por dos razones: 1) nos permite conocer la repartición de los contenidos de los planes de estudios por competencias en lugar de hacerlo por asignaturas. Esto nos parece mucho más enriquecedor y más adecuado al contexto educativo en el que España se enmarca, además de evitar la confusión que puede conllevar la nomenclatura que en cada universidad puede recibir una misma asignatura; y, 2) al contar las instituciones universitarias con autonomía curricular, en España

el 30% del total del grado universitario es establecido por las universidades, quedando un 70% de Contenidos Formativos Comunes (En adelante CFC) los cuales son los que tomaremos en cuenta.

Así, la repartición de los contenidos del 70% del total del grado de Magisterio en Educación Infantil se presentan en la **Tabla 3** por bloques de materias por competencias. Es decir, se agrupan las materias propias de la titulación que conducen al estudiante a desarrollar unas competencias concretas y propias del perfil profesional del docente de Educación Infantil.

Comprobamos que cada una de las competencias a la que se asocia un bloque de materias están íntimamente relacionadas con cada una de las áreas que componen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Para clarificar esta relación vamos a exponer cuales son, según el RD 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, dichas áreas:

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
2. Conocimiento del entorno
3. Lenguajes: Comunicación y representación

Como se puede apreciar, los 4 primeros bloques de asignaturas que existen dentro del plan de estudios del Grado en Magisterio de Educación Infantil, dotan al futuro docente de las competencias profesionales necesarias para poder ejercer en la etapa completa, y además, para poder desarrollar la docencia en consonancia con las 3 áreas de conocimiento establecidas como contenidos mínimos educativos del segundo ciclo de Educación Infantil. Además de esto, se comprende un bloque de materias relacionadas con la expresión artística y creativa. Pero, queremos destacar un bloque de materias en concreto, las que están orientadas al área de representación numérica.

Es ineludible el hecho de que la Educación Infantil es la base educativa de las etapas consecutivas, pero teniendo en cuenta la cuestión de la concepción social del segundo ciclo, que recordemos que es como preparatoria para la Educación Primaria, entendemos que además de asignaturas relacionadas con las enseñanzas establecidas para el segundo ciclo, se añadan otras que tengan como objetivo preparar al niño para la educación obligatoria. Por tanto, encontramos nuevamente que para la definición de los planes de estudios del grado universitario en magisterio de Educación Infantil, la consideración de esta etapa como preparatoria para la educación obligatoria a influenciado claramente la formación de los profesionales que en ella pueden ejercer.

| Bloques de Materias por competencias | % del total | % de CFC | ECTS estimados |
|--|--------------|---------------|----------------|
| Que ayudan a conseguir competencias generales comunes de índole psicosocio-pedagógico (0-6) | 15,80 | 22,60 | 38 |
| Que ayudan a conseguir competencias docentes específicas orientadas al área de Conocimiento y control del cuerpo y autonomía personal | 7,50 | 10,70 | 18 |
| Que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas al área de Convivencia con los demás y descubrimiento del entorno | 7,50 | 10,70 | 18 |
| Que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas al área de Desarrollo del lenguaje y habilidades comunicativas | 7,50 | 10,70 | 18 |
| Que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas al área de Expresión artística y creatividad | 7,50 | 10,70 | 18 |
| Que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas al área de Representación numérica | 7,50 | 10,70 | 18 |
| Prácticum (Complemento para la adquisición de las competencias de conocimiento del centro escolar y de los anteriores bloques de materias). Tendrá un carácter integrado e integrador. | 16,70 | 23,40 | 40 |
| TOTAL | 70,00 | 100,00 | 168 |

Tabla 3. Contenidos y repartición del plan de estudios del título de grado en Magisterio Infantil en España
Fuente: ANECA (2005). Libro blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen 1. (p.198)

CONCLUSIONES

A la luz de los datos recogidos para las titulaciones conducentes a la profesión docente en la etapa de Educación Infantil del Sistema Educativo formal, hemos podido apreciar que existen diferencias significativas en su preparación. Estas diferencias derivan de la concepción social existente sobre la Educación y Atención a la Primería Infancia, y concretamente a la etapa de Educación Infantil. Así, en España se estima como suficiente para ejercer en el primer ciclo (0-3) una formación de dos años, frente a la formación de 4 años que se considera oportuna para poder ser docente en la etapa completa.

A su vez, hemos expuesto los planes de estudios de ambas titulaciones, y por cómo se organizan sus contenidos y su estructura, entendemos que la definición de las enseñanzas mínimas de una etapa educativa (y por ende, de sus ciclos) permite vislumbrar de una manera mucho más clara cuales son los conoci-

mientos y las competencias que debe adquirir a lo largo de su formación inicial el profesorado de Educación Infantil. Por ello, entendemos que el título de Grado en Magisterio de Educación Infantil sea el único que puede permitir ejercer en toda la etapa, ya que su plan de estudios asegura una formación vinculada a las competencias profesionales propias de un docente de Educación Infantil derivadas de las enseñanzas mínimas establecidas para el segundo ciclo. Sin embargo, como se ha constatado, gran parte del plan de estudios del título propio de la Formación Profesional de grado superior (quienes sólo pueden ejercer en el primer ciclo) también se apoya de manera sucinta en estas enseñanzas mínimas, por lo que entendemos que para mejorar la calidad y consideración tanto de la etapa como de la formación inicial de sus profesionales, es necesario proponer unos contenidos mínimos para el primer ciclo que permitan definir los planes de estudios de los titulados que únicamente pueden ejercer en este periodo. Sin una propuesta

educativa para el primer ciclo de Educación Infantil, es imposible cambiar la visión que sobre él se tiene, ya que no se le concede ningún propósito educativo. A su vez, entendemos que los propios planes de estudios de ambas titulaciones funcionan como elemento delimitador del ciclo en el que ambos profesionales pueden ejercer.

Otro aspecto interesante a tener en consideración es la evolución de la etapa de Educación Infantil en la legislación española. Desde 1970, hasta la actualidad la etapa es de carácter voluntario, lo que seguramente fomente la idea social de carácter asistencial y atencional del primer ciclo, y de preparación para la Educación Primaria en el segundo ciclo. También encontramos que desde 1970 la Educación Infantil sigue manteniendo esta división, independientemente de la nomenclatura que hayan recibido en la sucesión de las distintas leyes de educación. Esto significa que no ha habido un cambio estructural como etapa única, ya que aun que en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo o LOGSE (1990) queda definida como tal, su composición a afectado a la posterior definición de enseñanzas mínimas, las cuales sólo existen para el segundo ciclo, aumentando la diferencia existente en cuanto a la percepción del objetivo de cada uno de los ciclos que componen la etapa. Por ello, no consideramos consecuente la definición de la etapa de Educación Infantil como una etapa única cuando el propósito de cada uno de los ciclos que la componen difiere de manera tan significativa e importante.

Este hecho queda a su vez reflejado en los planes de estudios de las dos titulaciones desde las cuales se accede a la profesión docente en Educación Infantil. En sus planes de estudios queda patente la importancia de proponer unos mínimos educativos para ambos ciclos, ya que al estar todo el peso educativo en el segundo, a los profesionales que pueden ejercer en la totalidad de la etapa se les exige una mayor preparación. Esto dice mucho de la diferencia en el respeto que se vuelca en ambos ciclos, y en ambos perfiles profesionales.

Para terminar, a modo de resumen, vistos los datos entendemos que para mejorar la calidad de la Educación Infantil en España, atendiendo a las preocupaciones emitidas desde los Organismos Supranacionales, es imprescindible dar a la etapa el carácter educativo que merece. Para que esto suceda, sería recomendable hacer de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, las enseñanzas transversales de la etapa completa. Así cobraría sentido considerarla como etapa única. Y en cuanto a los profesionales de

Educación Infantil, que las enseñanzas mínimas fueran comunes a toda la etapa daría la posibilidad de desarrollar unos planes de estudios que no diferenciaran entre ciclos y por tanto entre estatus profesionales, ya que si no ¿Para qué existen dos titulaciones dirigidas a ejercer en una etapa educativa considerada como única?



NOTAS

¹ Toda la información en cuanto a las familias profesionales y la división de niveles de cualificación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) pueden ser consultadas en el siguiente enlace: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), pp. 27-37.
- Ancheta, A. (2012). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Europa actual. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 129-148.
- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-12.
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp. 219-251.
- ANECA (2005). Libro blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen 1. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Aranda, R. (2009). La especialidad de maestra de infantil en las leyes de educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 267-278.
- Batres, A. (2016). *La introducción de las Competencias Clave en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Un estudio comparado en perspectiva supranacional*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://libros.uam.es/?press=tfm&page=catalogo&op=view&ath%5B%5D=513&path%5B%5D=936&path%5B%5D=742-1>
- Beas, M., Lorenzo, J. A. y Montes, S. (2015). Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo. En González, T. (ed.) *Reformas educativas*

- y formación de profesores (49-79). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Campbell-Barr, V. (2014). Constructions of Early Childhood Education and Care Provision: negotiating discourses. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(1), 5-17.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un Marco de referencia Europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de trabajo B “Competencias clave”).
- Comisión Europea (2011). Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 175/03, de 15 de junio de 2011.
- Consejo de la Unión Europea (2011). Conclusiones del consejo sobre Educación Infantil y atención a la Infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº175, de 15 de junio de 2011.
- Dahlberg, G., Moss, P. Y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2009). El derecho a la Educación en Europa: Una lectura desde los derechos del niño. *Bordón*, 61(1), 61-75.
- De Moya, M. V. Y Madrid, D. (2015). La educación infantil que queremos: Investigaciones y experiencias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 1-9
- Diego, C. Y González, M. (2010). La especialización del personal de los centros de educación infantil. En Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (coords.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (349-366). Barcelona: Graó.
- Egido, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 39-54.
- Eurydice (2014). *Cifras clave de La educación y atención a la primera infancia en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- González-Pineda, J. A., San Pedro, J. C., Rodríguez, C., Cerezo, R. y González-Castro, P. (2015). La formación del profesorado de Educación infantil y primaria en el marco del EEES. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 1-10.
- Grana, I. y Martín, F. (2010). Políticas educativas de educación infantil en la España actual (1989-2009). En Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (coords.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (349-366). Barcelona: Graó.
- MECD (6 de agosto de 1970) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- MECD (4 de octubre de 1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- MECD (24 de diciembre de 2002) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- MECD (4 de mayo de 2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf
- MECD (4 de enero de 2007) Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- MECD (24 de noviembre de 2007) Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/24/pdfs/A48140-48177.pdf>
- MECD (2009). Orden ESD/4066/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil. Disponible en: www.boe.es/boe/dias/2009/03/05/pdfs/BOE-A-2009-3788.pdf
- MECD (10 de diciembre de 2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Mir, M.L. Y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria d Fromación del Profesorado*, 17(2), 235-255.
- Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente, *Revista de Educación*, nº extraordinario 2000, 59-82.
- Pavié, A (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.

- Poza, I. (2010). Políticas de Conciliación de la Vida Laboral y Familiar en los Regímenes de Bienestar Mediterráneos: Los casos de Italia y España. *Política y Sociedad*, 47(1), 1-22.
- Sánchez, J. (2009). El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores. *Revista Participación Educativa*, 12, 56-73.
- Valle, J. M. (2012). La formación inicial de maestros: El caso español en el marco de las tendencias Europeas. En Torre, J.C (coord.) *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (411-440). Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- Vez, J.M. Y Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 101-121.
- Woodhead, M. y Moss, P. (Eds.) (2008). La primera infancia y la enseñanza primaria. En *La primera infancia en perspectiva 2. Las transiciones en los primeros años*. Reino Unido: The Open University.

Artículo concluido el 30 de septiembre de 2016

Recibido: 01/11/2016 | Aceptado: 06/12/2016

Batres Vara, A. (2016). La concepción social de la Educación Infantil y su influencia en la formación de su profesorado en España. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 106-118. Disponible en <http://www.reladei.net>



Arantxa Batres Vara

Universidad Autónoma de Madrid, España
arantxa.batres@hotmail.com

Graduada en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad Autónoma de Madrid, obtuvo la máxima calificación en el Trabajo de Fin de Grado titulado «El debate sobre la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en España: Pistas para una reflexión en perspectiva internacional», con el profesor Javier M. Valle como tutor. Máster en Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Realiza actualmente estudios de doctorado vinculados al Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad Autónoma de Madrid sobre «Políticas Educativas Supranacionales» (GIPES), centrándose en el ámbito de la Formación inicial del profesorado de Educación Infantil en la Unión Europea.