

1

2

3

4

5

6 **Libro Blanco en el Grado en**

7 **Educación Infantil**

8

9

10

11

12

13 **Conferencia de Decanos/as Educación. CODE**

14 **Septiembre 2025**

15

17 **Grupo de Trabajo Libro Blanco Educación Infantil**

18

19 Núria Arís Redó (Universitat Autònoma de Barcelona) (Coordinadora)
20 Sergio Andrés Cabello (Universidad de La Rioja) (Secretario)
21 Virginia Domingo Cebrián (Universidad de Zaragoza - Teruel)
22 Guillem Escorihuela Carbonell (Universitat de València)
23 Carmen Gómez Redondo (Universidad de Valladolid – Segovia)
24 Magdalena Jiménez Ramírez (Universidad de Granada)
25 Francisco Miguel Leo Marcos (Universidad de Extremadura - Cáceres)
26 Beatriz Malik Liévano (UNED)
27 Rosa Marchena Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
28 Montserrat Pena Presas (Universidad de Santiago de Compostela)
29 Susana Sánchez Herrera (Universidad de Extremadura – Badajoz)
30 Encarnación Sánchez Jiménez (Universidad de Murcia)
31 Marta Tragacete Morcillo (Estudiante de CESED, Universidad Rey Juan Carlos)
32 Dani Zuazagoitia (Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea)
33

34

35 **Revisores expertos invitados**

36

37 Mª Ascensión Calcines Piñero (Asesora Centros de Formación del Profesorado, Gobierno de
38 Canarias. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
39 Olga Duart Hernández (Servicio de Formación de Profesorado, Generalitat Valenciana.
40 Universitat de València)
41 María Silveira García Fernández (CEIP Delicias, Cáceres)
42 Teresa Flores García (Junta de Extremadura)
43 Lorena González (Educación Infantil 0-3 años)
44 Gorka Muñoz (CEIP Zabalgana HLHI, Vitoria-Gasteiz)
45 Gema Otero Gutiérrez (Experta en Coeducación)
46 María José Ordóñez (Centro Educación Infantil-Cooperativa-Casa del Niño, La Oliva. Sevilla).
47 Montserrat Pedreira (Universitat Manresa)
48 Rosario Marta Ramo Garzarán (Universidad de Zaragoza)
49 Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona)
50 Rosa Suárez Veiga (CEIP López Ferreiro, Santiago de Compostela)
51 Rocío Torres Peris (CRA Goya, Teruel)
52 Mónica Torres Sánchez (Universidad de Málaga)
53
54

55

56

57

58 **Agradecimientos**

59 Desde febrero de 2024 hasta julio de 2025, un grupo de trabajo procedente de diferentes
60 universidades ha llevado a cabo la elaboración del presente *Libro Blanco para el Grado en*
61 *Educación Infantil*. Ha sido un año y medio de trabajo intenso, de debates y de reflexión
62 conjunta sobre la formación que deben recibir los futuros maestros y maestras de Educación
63 Infantil. Cada uno de nosotros y nosotras aportaba una perspectiva particular, en función de su
64 ámbito de conocimiento, experiencia y expectativas respecto a la titulación. Sin embargo, en
65 todo momento prevaleció una visión compartida, centrada en el consenso y en la búsqueda de
66 acuerdos. El grupo de trabajo desea expresar su agradecimiento a todas las personas que han
67 estado implicadas en este proceso y que han contribuido a dar forma a este *Libro Blanco*.

68 En primer lugar, a las personas expertas que revisaron sus bases y compartieron sus
69 impresiones, contribuyendo así a su mejora. En segundo lugar, a los compañeros y compañeras
70 que, desde distintas universidades, respondieron a la encuesta remitida al inicio del proceso,
71 ofreciendo un punto de partida fundamental. En tercer lugar, queremos agradecer a quienes
72 participaron en las reuniones presenciales celebradas en la Universidad de Castilla-La Mancha,
73 en Toledo (mayo de 2024), en la Universidad de Cádiz (noviembre de 2024) y en la Universitat
74 de Lleida (mayo de 2025). En todos estos encuentros se recogieron valiosas aportaciones y se
75 constató el gran interés de la comunidad educativa en el desarrollo de este documento. En
76 cuarto lugar, agradecemos las numerosas conversaciones y encuentros informales que las
77 personas del grupo de trabajo han mantenido con compañeros y compañeras universitarios,
78 profesionales del ámbito educativo y otros agentes, los cuales nos han permitido ampliar
79 nuestros conocimientos y recoger información e impresiones que han quedado reflejadas en
80 este texto.

81 Finalmente, agradecemos a todas las personas que remitieron enmiendas al primer borrador del
82 *Libro Blanco*, las cuales han contribuido de forma significativa a su mejora. Desde el grupo de
83 trabajo, muchas gracias a todas las personas que, a lo largo de estas etapas, han estado
84 involucradas en la elaboración de este *Libro Blanco* y han contribuido activamente a su
85 desarrollo. Nuestro agradecimiento también a la Conferencia de Decanos/as de Educación, a
86 su Comisión Permanente y a la Junta Directiva de la CODE por el apoyo y el seguimiento
87 brindado durante todo este periodo.

89 Índice

90	
91	1. Introducción 7
92	2. Metodología 11
93	3. Problemas actuales de formación en el Grado en Educación Infantil 13
94	3.1. Respuestas del profesorado a través del cuestionario 13
95	3.1.1. Consideraciones generales 19
96	3.1.2. El Prácticum 23
97	3.1.3. La necesaria coordinación 26
98	3.1.4. Propuestas innovadoras 28
99	3.2. El análisis de los planes de estudio en diferentes universidades 32
100	3.3. Los posicionamientos de los grupos focales 34
101	3.4. Conclusiones 37
102	4. Evolución de los estudios, oferta de plazas y demanda de titulados 39
103	4.1. Oferta de plazas 39
104	4.2. Matriculación y personas egresadas 40
105	4.3. Demanda de egresadas y egresados en Educación Infantil e inserción laboral 42
106	4.4. Conclusiones 46
107	5. Modelos internacionales de formación 49
108	5.1. Contexto institucional 49
109	5.1.1. La Universidad y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior 49
110	5.1.2. Las nuevas titulaciones de los Grados en Educación 50
111	5.1.3. Análisis de la situación de los estudios correspondientes y/o afines en Europa 51
112	5.2. Principales resultados a modo de síntesis 65
113	6. Perfiles, objetivos y competencias del Grado en Educación Infantil 69
114	6.1. Perfiles profesionales 69
115	6.2. Aportaciones de las áreas al título 73
116	6.3. Competencias 76
117	6.3.1. Competencias básicas 77
118	6.3.2. Competencias generales 78
119	6.4. Objetivos del título 80
120	6.5. Marco de Competencias Profesionales Docentes 81
121	7. Marco normativo y modelos de estructura 85

122	7.1. Adaptación a normativas y recomendaciones	85
123	7.2. Finalidades de la titulación universitaria en Educación Infantil	94
124	7.3. Estructura del Grado	97
125	7.4. Sistemas de evaluación y de calidad	100
126	8. Coordinación con la red de Educación	103
127	8.1. Introducción	103
128	8.2. Relación escuela-sistema educativo-Universidad.....	105
129	8.3. Formación continua y profesionalización docente	110
130	8.4. Investigación-Acción, Innovación y Transferencia en la Formación Docente	112
131	8.5. Desafíos y oportunidades para la mejora de la Formación Docente.....	115
132	9. Conclusiones	119
133	10. Propuestas para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil.....	125
134	11. Bibliografía	131
135		

136

1. Introducción

137

138

139 La Educación Infantil es una etapa fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas
140 no solo por su impacto en el aprendizaje temprano, sino también por su contribución a la
141 equidad y cohesión social. El presente documento recoge orientaciones para la renovación de
142 la Titulación de Educación Infantil, sirviendo como base para la elaboración del Libro Blanco
143 de Educación Infantil (LBEI). Este informe ha sido elaborado por un grupo de expertos y
144 expertas de diversas universidades del Estado, en el marco del proceso iniciado en febrero de
145 2024 por la Conferencia de Decanos en Educación (CODE) para la reforma de los grados y
146 másteres vinculados a la educación. El objetivo de este informe es ofrecer una visión
147 fundamentada y comprensiva sobre la situación actual de la Educación Infantil, identificando
148 sus fortalezas, desafíos y áreas de mejora. Se espera que este análisis sirva de base para futuras
149 decisiones y políticas educativas que promuevan una Educación Infantil de calidad y equitativa
150 en todas las Comunidades Autónomas, contribuyendo a dar respuesta a los retos y desafíos de
151 las sociedades actuales, caracterizadas por su complejidad y cambio constante. Asimismo, este
152 documento busca establecer directrices para actualizar y mejorar la formación de los futuros
153 docentes, adaptándola a las necesidades y exigencias del contexto educativo actual. La etapa
154 de Educación Infantil se concibe como un pilar esencial para la construcción de sociedades
155 más inclusivas y cohesionadas, capaces de afrontar desafíos como la diversidad cultural, los
156 cambios sociales y la transición ecológica. En este contexto, la formación del profesorado y el
157 diseño de los planes de estudio del Grado en Educación Infantil desempeñan un papel clave en
158 la calidad del sistema educativo.

159

Este Libro Blanco ofrece un análisis exhaustivo de la situación actual de la titulación
en España, su evolución en el ámbito universitario, las tendencias internacionales en educación
y cuidado infantil temprano, el perfil del docente y el marco normativo que rige esta formación.
En primer lugar, se examina el estado del Grado en Educación Infantil en España, destacando
la necesidad de mejorar la coherencia curricular, la coordinación entre áreas de conocimiento
y la conexión con la práctica profesional. Posteriormente, se analiza la evolución de la
titulación en el sistema universitario, identificando tendencias en la demanda, la inserción
laboral y los retos formativos. A nivel internacional, se presentan las principales diferencias en
la educación infantil en Europa, con especial atención a las políticas de acceso, la calidad de la
formación y las directrices educativas. Siguiendo esta línea, se define el perfil profesional del

169 docente, resaltando las competencias necesarias para una enseñanza inclusiva y de calidad.
170 Finalmente, se examinan las normativas vigentes, como la LOMLOE y el Real Decreto
171 822/2021, y su impacto en la estructuración del Grado en Educación Infantil.

172 A través de este recorrido, se busca proporcionar una visión integral sobre los retos de
173 futuro, las necesidades de formación y el ejercicio profesional en Educación Infantil. Con ello,
174 se pretende contribuir al debate sobre la mejora de esta etapa educativa clave. Este Libro Blanco
175 de Educación Infantil se estructura en seis capítulos, cuyos contenidos se detallan a
176 continuación:

177 **Capítulo 3:** Se analizan los puntos de partida y el panorama actual de esta titulación en
178 las universidades españolas. Para ello, se han recogido las voces del profesorado universitario
179 a través de tres instrumentos de investigación cualitativa: un cuestionario ad hoc con
180 predominio de preguntas abiertas, el análisis documental de los planes de estudio vigentes y la
181 elaboración de un DAFO/FODA. Toda la información obtenida mediante estas estrategias se
182 describe y analiza en detalle.

183 **Capítulo 4:** Se aborda la situación del Grado en Educación Infantil desde una
184 perspectiva cuantitativa dentro del sistema universitario español. Para ello, se parte de los datos
185 estadísticos del Ministerio de Innovación, Ciencia y Universidades, especialmente de los
186 informes anuales Datos y cifras del Sistema Universitario Español, con información procedente
187 del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Además, se han solicitado datos
188 específicos a las universidades a las que pertenecen los miembros del equipo del Libro Blanco,
189 con el fin de analizar la demanda del Grado en Educación Infantil en dichas instituciones. Este
190 dato resulta relevante, ya que refleja el atractivo de la titulación.

191 **Capítulo 5:** Se realiza un análisis de la situación de los estudios de Magisterio en
192 Europa. A partir de los indicadores sobre Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI)
193 en 38 sistemas educativos europeos, se examinan aspectos clave como el acceso, la calidad y
194 las políticas públicas. Existen diferencias significativas entre los países en cuanto a la garantía
195 de acceso, los requisitos del personal y las directrices educativas. Cabe destacar que todos los
196 sistemas educativos europeos han publicado directrices oficiales para asegurar la calidad de los
197 contenidos impartidos en los centros de EAPI. En síntesis, se ponen de relieve las diferencias
198 en el acceso y la calidad de la educación infantil en Europa, así como los esfuerzos constantes
199 por mejorar la formación y el cuidado infantil temprano mediante reformas y revisiones de
200 políticas.

201 **Capítulo 6:** Se analizan los perfiles profesionales, los objetivos y las competencias en
202 el ámbito laboral de la educación infantil. La diversidad de entornos laborales ha llevado a la

203 configuración de un perfil profesional versátil, que abarca sectores como ONGs,
204 administración pública, asesoría pedagógica y educación en espacios culturales. A nivel
205 europeo, los indicadores sobre EAPI examinan la accesibilidad, las políticas educativas y la
206 cualificación del personal en los 38 sistemas educativos estudiados. Mientras que en España se
207 exige el Grado en Educación Infantil o una titulación equivalente, en otros países el nivel de
208 formación requerido es inferior. Asimismo, la regulación de la formación de los asistentes
209 educativos varía, siendo, en general, menos exigente.

210 **Capítulo 7:** Se examinan los principios y objetivos fundamentales del Grado en
211 Educación Infantil. En primer lugar, se revisan las normativas que regulan la titulación. A
212 continuación, se detallan los objetivos del grado y su estructura, considerando los aspectos
213 abordados en la elaboración del Libro Blanco. También se analizan las contribuciones de las
214 principales Áreas de Conocimiento en la formación del grado, sin proponer un plan de estudios
215 específico, pero destacando el papel de cada área en la formación del profesorado. Finalmente,
216 se plantean sugerencias para la evaluación y calidad del programa, apostando por enfoques más
217 participativos y cualitativos, que complementen los mecanismos ya existentes en las
218 universidades.

219 **Capítulo 8:** Se analiza la relación entre la escuela, el sistema educativo y la
220 universidad, resaltando la importancia de la coordinación entre estos actores para garantizar la
221 calidad en la formación docente en educación infantil. Se enfatiza que la preparación del
222 profesorado no debe limitarse a conocimientos teóricos, sino integrar la práctica, la innovación
223 y las necesidades reales del contexto escolar. Se subraya la necesidad de un flujo bidireccional
224 entre universidades, escuelas y el sistema educativo, en el que la investigación y la innovación
225 académica se vinculen con las experiencias escolares y las políticas universitarias. En este
226 sentido, la investigación-acción se presenta como una herramienta clave para mejorar la
227 educación infantil, promoviendo la transferencia de conocimiento entre la universidad y la
228 práctica educativa.

229

2. Metodología

231

232

233

234 El presente documento constituye el *Libro Blanco en el Grado en Educación Infantil* y
235 ha sido elaborado por un equipo de catorce personas, pertenecientes a diferentes universidades
236 y áreas de conocimiento, junto con una representante del estudiantado en Educación Infantil.
237 A lo largo del año de trabajo, este grupo ha desarrollado su labor estableciendo los principios
238 y los puntos básicos del futuro Grado en Educación Infantil, que responda a los cambios
239 sociales y a las demandas y necesidades de la sociedad. Un Grado en Educación Infantil que
240 debe afrontar también su propia transformación, con unas visiones más holísticas e integrales,
241 poniendo el acento en la importancia y el valor de esta etapa educativa, de 0 a 6 años, que
242 cuenta con una entidad e identidad propia.

243 Por este motivo, el trabajo colaborativo y coordinado del grupo encargado del
244 desarrollo del presente documento ha contado con una visión en esa dirección, siendo
245 conscientes de que se establecía un marco general del Grado, con diversos aspectos vinculados
246 a los objetivos, competencias, estructuras, modelos de formación, entre otras cuestiones. A
247 través de fuentes secundarias, de análisis de la legislación; de los trabajos desarrollados en
248 paralelo por otros organismos, especialmente el marco competencial del Ministerio de
249 Educación y Formación Profesional; de las normativas y recomendaciones europeas e
250 internacionales, etc., se ha conseguido dotar de una base a este libro blanco para fijar los
251 parámetros en los que se estructura y desarrolla.

Igual de importante ha sido la labor llevada a cabo por el grupo de trabajo a partir del análisis de las titulaciones en Educación Infantil de sus trece universidades. Dadas las características de las mismas, tanto en localización territorial como en sus dimensiones, son una muestra representativa de las titulaciones en Educación Infantil en España. De esta forma, a través de los datos recabados en las universidades, se pudo observar las similitudes y diferencias en las diferentes titulaciones, como por ejemplo en cuestiones como los cursos de implementación del prácticum, la existencia o no de menciones e itinerarios, etc., además de observarse preocupaciones comunes relacionadas con el acceso al Grado, la diversidad de procedencias de las y los estudiantes, las necesidades de coordinación, tanto horizontal como vertical, entre otras cuestiones.

262 A la par que el grupo de trabajo iba avanzando en sus primeros análisis y reflexiones,
263 mediante reuniones periódicas, se envió una encuesta a las direcciones de estudios del Grado

264 en Educación Infantil en las diferentes Facultades de Educación. De esta forma, en marzo y
265 abril de 2024, se recopilaron 59 encuestas procedentes de 41 universidades y centros
266 universitarios del conjunto de España, con participantes vinculados a 24 áreas de conocimiento,
267 tal y como fueron definidas por las propias personas encuestadas. Este proceso permitió
268 conocer la valoración de la situación del Grado en Educación Infantil, sus puntos fuertes y
269 débiles, los retos y desafíos de futuro y la situación de una cuestión tan compleja como el
270 Prácticum, así como las opciones de mejora para el Grado en Educación Infantil.

271 Posteriormente, en mayo de 2024, tuvo lugar en la Universidad de Castilla – La
272 Mancha, en su campus de Toledo, el monográfico de la CODE donde se tuvo la oportunidad
273 de desarrollar un trabajo con grupos focales con representantes de diferentes universidades. De
274 esta forma, el grupo de trabajo del Libro Blanco del Grado en Educación Infantil organizó en
275 una misma sesión cinco grupos focales en el que participaron 37 personas, incluyendo los
276 integrantes del grupo del Libro Blanco. De esta forma, se pudo debatir sobre las cuestiones que
277 se iban recogiendo en los procesos anteriores, consiguiéndose reforzar y ampliar el presente
278 documento.

279 A medida que el grupo de trabajo iba avanzando en la sistematización de toda la
280 información recogida, y en el debate sobre la misma, se fueron elaborando documentos
281 provisionales. Uno de ellos fue remitido a un grupo de personas expertas para que aportasen
282 sus sugerencias en relación a cuestiones como las necesidades y retos del Grado en Educación
283 Infantil, las competencias que debían adquirir el estudiantado del Grado en Educación Infantil,
284 los contenidos imprescindibles del mismo, y los elementos que debían ser potenciados. Este
285 grupo de personas expertas estaba compuesto por 14 integrantes, participando activamente 11
286 en dicho proceso, habiendo puesto especial hincapié el equipo de trabajo en una elevada
287 presencia de personas que formasen parte del ámbito educativo y de las escuelas. De esta forma,
288 6 de las 11 personas eran parte directa del mismo, vinculadas a la docencia o en actividades
289 relacionadas con ella; 2 estaban en la administración educativa; otras 2 en las universidades; y,
290 finalmente, las personas restantes pertenecían a “otros ámbitos”.

291 Por lo tanto, el presente documento ha sido elaborado a partir de fuentes secundarias;
292 del trabajo de análisis y sistematización de las diferentes fuentes, junto con el debate y la
293 reflexión, por parte del grupo de trabajo del Libro Blanco en Educación Infantil; y de la
294 participación de diferentes personas a través de la encuesta realizada a las direcciones de
295 estudio en Educación Infantil, de los grupos focales en la reunión de Toledo de mayo de 2024
296 y del cuestionario remitido a las personas expertas.

297

3. Problemas actuales de formación en el Grado en Educación Infantil

Elaborar un documento que oriente la renovación de la Titulación de Maestra/o de Educación Infantil, o lo que es lo mismo, elaborar un *Libro Blanco*, requiere como primer paso recer y analizar cuáles son los puntos de partida que tenemos y cuál es el panorama actual de la titulación en las universidades de España. Para hacerlo se han escuchado las voces del profesorado universitario a través de tres instrumentos de investigación de carácter cualitativo: un cuestionario *ad hoc* con mayoría de preguntas abiertas; el análisis documental de los diferentes planes de estudio; y la formación de grupos focales. En las páginas que siguen, se recoge y analiza la información obtenida a través de estas estrategias.

3.1. Respuestas del profesorado a través del cuestionario

Los profesores/as participantes que aportaron la visión de los actuales títulos de Educación Infantil a través del cuestionario procedían de las Universidades que refleja la tabla presentando a un total de 39 instituciones. Algunas tuvieron una representación mayor, dando a participar más de un docente. Concretamente fueron las Universidades de Andalucía, Granada, País Vasco, Autónoma de Barcelona, Alcalá, Huelva y Málaga.

Tabla 1

Universidades de procedencia del profesorado que cumplió el cuestionario

Universidades

Universidad de Vigo
Universidad de Cantabria
Universidad de Málaga
Universitat Internacional de Catalunya-Barcelona
Universidad de León
C.U. Cardenal Cisneros- Universidad de Alcalá
Facultad Padre Ossó-Centro Adscrito de la Universidad de Oviedo
Universitat de les Illes Balears
Escuela Universitaria de Magisterio BAM
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Universidade da Coruña
Universitat Rovira i Virgili
Universitat de Barcelona
Universidad de Sevilla
Universidad de León
Centro Adscrito M ^a Inmaculada de Antequera- Universidad de Málaga
Universidad de Navarra

320

321 Cumplimentaron un cuestionario *ad hoc* con preguntas abiertas y preguntas cerradas en
 322 referencia a los puntos fuertes, puntos débiles, retos futuros y necesidades que percibían en la
 323 actual titulación de Educación Infantil. A priori, se consideró que existían algunos temas
 324 susceptibles de aunar considerables aportaciones. Concretamente, el *prácticum* de esta
 325 titulación, la necesaria coordinación y las potenciales acciones innovadoras que se podrían
 326 llevar a cabo. Sobre ellos se diseñaron ítems específicos. Por esta razón, la información que
 327 mostramos en este capítulo mantiene tres epígrafes que corresponden con esos tres temas
 328 específicos, al que se añadió uno previo que agrupa el resto de las temáticas planteadas, todas
 329 ellas también de gran interés.

330 El análisis de todas las respuestas se basó en el establecimiento de un sistema categorial
 331 inductivo, en el que se fueron añadiendo las unidades de información que iban vertiendo (tabla
 332 2, 3, 4, y 5). Las preguntas cerradas caracterizadas por su respuesta cuantitativa se interpretaron
 333 a partir de una estadística descriptiva.

334 Tomando como eje el proceder metodológico establecido y lo expuesto en las tablas,
 335 comentamos de manera resumida la información más destacada que se ha obtenido a través del
 336 cuestionario en torno a los grandes temas que dibujan y precisan el panorama actual de la
 337 titulación de Educación Infantil.

338

339 **Tabla 2**

340 **Categorización inductiva a partir de las preguntas abiertas del cuestionario inicial**

341

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
ASIGNATURAS Y/O ÁREAS DE CONOCIMIENTO	VALORACIÓN
	- Optativas disponibles - Especificidad de las asignaturas

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
Aportación de nuevas asignaturas (citando el nombre o tema genérico) y/o presencia (mayor o menor) de áreas de conocimiento, así como cualquier cuestión relacionada con las asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> - Materia de formación básica “Infancia, Salud y Alimentación” - Materias optativas - Didácticas específicas - Peso igualitario de la Psicología y la Didáctica - Didácticas - Psicología
NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS	
	<ul style="list-style-type: none"> - Departamentalización de las asignaturas - Materias enfocadas a Primaria/Docentes comunes/Asignaturas compartidas - Puesta en valor de formaciones no pedagógicas o psicológicas, formación humanista - Poca variedad de asignaturas optativas - Ausencia formación en Ética - Formación muy basada en el ámbito institucional de la escuela - Falta formación específica necesidades alumnado en Didácticas - Presencia excesiva de Psicología y Pedagogía - Pocas horas de Psicología - Didáctica de la Comunicación Oral y Escrita pocos créditos - Dificultades de Aprendizaje más créditos - Aprendizaje de las asignaturas no vinculado al Prácticum - Fragmentación de asignaturas - Más créditos a las Didácticas - Didáctica de la Lengua I en primer semestre - Materias módulo Lengua Castellana en 4º - Baja presencia de las Didácticas Aplicadas - Atención psicoeducativa transversal - Integración Tecnología - Mayor peso a las Didácticas Específicas para un aprendizaje más propio de la etapa - Salud - Bienestar infantil - Alfabetización digital/digitalización/IA - Formación más sólida en Didácticas - Más créditos en Lengua Catalana (en Cataluña) - Más créditos en Didáctica de las Matemáticas - Formación en Perspectivas Internacionales de la EI - Elevada presencia de asignaturas tecnocráticas - Cultura ciudadana/participación ciudadana - Filosofía del cuidado - Cultura de la infancia - Equilibrar la carga de las diferentes áreas - Más Psicología - Neurociencia - Más peso a Psicología y Pedagogía

MENCIONES
Cualquier cuestión
relacionada con las
Menciones de la titulación

VALORACIÓN

- Formación especializada, formulación dual en menciones

NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS

- Falta de menciones, poca gente, menciones ni vinculadas a Educación Infantil, falta de prácticas en menciones
- Mención idiomas habilitante
- Mención en Plástica

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
ASPECTOS CURRICULARES	VALORACIÓN
Referencias a competencias, objetivos, contenidos, metodologías, atención a la diversidad, educación inclusiva y evaluación en la titulación de EI	<ul style="list-style-type: none"> - Transversalidad, diversidad, interdisciplinariedad, innovación y competencias - Atención individualizada - Plan de Acción Tutorial - Intensificaciones curriculares
	NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS
	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias STEM (<i>Science, Technology, Engineering, Mathematics</i>) - Competencias ODS (Objetivos Desarrollo Sostenible) - Elevado peso de exámenes y pruebas escritas - Nivel de impartición de las materias - Perspectiva adultocéntrica - Formación memorística y calificadora - Falta de innovación metodológica - Contenidos innecesarios - Inclusión educativa - Metodologías docentes - Evaluación basada en trabajos en grupos - Formación más holística/crítica - Metodologías como un medio y no un fin - Formación más específica - Atención a la diversidad/Inclusión - Formación más competencial - Proceso enseñanza – aprendizaje - Metodología más experiencial - Importancia del juego y cuento infantil - Desarrollo competencial - Generar una cultura del esfuerzo y no de la inmediatez/mayor exigencia académica - <i>Lesson Study</i> práctica de formación interna - Proyectos de innovación docente - Proyectos interdisciplinares - Integrar ODS - Replanteamiento de la evaluación - Comunicación oral y competencias comunicativas - Competencias en gestión emocional de futuros maestros - Más horas de prácticas en asignaturas - Innovación - Mantenimiento del nivel
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL TÍTULO	VALORACIÓN
Cuestiones generales de tipo estructural u organizativo, así como principios de actuación con respecto al título y que no se recoja en anteriores categorías	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación al cambio XXX - Flexibilidad X - Las Prácticas - Las Menciones - Impartición grado en euskera y castellano - Oferta de actividades complementarias (conferencias, cursos, etc.) - Presencialidad - Autonomía de las universidades en el Plan de Estudios - Organización del plan de estudios - Valoración del título en la Facultad
	NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS
	<ul style="list-style-type: none"> - Formación online y semipresencial - Falta flexibilidad

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura y orden del plan de estudios - Cohesión Doble Grado Psicología/Educación Infantil - Grado concebido más como un oficio y no una titulación universitaria - Puesta en valor del título - Amplio bloque de Formación Básica inespecífico y limitado - Reconocimiento de créditos FP a Grado en EI - Formación dual - Especialización - Más autonomía de las universidades para elaborar el Plan de Estudios - Perfil del profesional más académico - Reformulación plan de estudios/coherencia - Afrontar la baja Natalidad - Reformulación perfil profesional - Ordenamiento grupos bilingües/monolingües - EI como titulación universitaria, darle ese valor
ESTUDIANTES Información de cualquier tipo en relación a las y los estudiantes universitarios de esta titulación	<p>VALORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pocos estudiantes - Motivación/vocaciones estudiantes - Aumento alumnado participa en movilidad <p>NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta motivación parte del alumnado, falta vocación, inmadurez - Reducción ratios/elevado número de alumnado - Exceso de alumnado matriculado - Formación del alumnado no alcanza el desempeño - Feminización - No implicación del alumnado en órganos de gobierno de Universidad y Facultad - Baja implicación del alumnado - Menos ratios - Inclusión de todo tipo de alumnado dentro del Grado - Empoderamiento alumnado - Autoevaluación de los futuros docentes - Vida universitaria del alumnado - Formación permanente del alumnado
PROFESORADO Formación, desarrollo profesional o cualquier otro aspecto del profesorado universitario que ejerce en la titulación de EI	<p>VALORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesorado asociado del sector - Formación personal - Coordinación - Calidad de la formación - Calidad del profesorado - Compromiso del profesorado - Relación con el alumnado <p>NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejora coordinación/Solapamiento contenidos en asignaturas - Profesorado no estable/precariedad - Formación del profesorado/Formación continua - Falta de tiempo docentes por carga de trabajo/Burocracia - Baja coordinación entre asignaturas y docentes - Formación competencia digital del profesorado - Necesidad de construir identidad docente - Compaginar docencia e investigación

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Formación permanente del profesorado - Actualización metodológica - Continuidad de la formación - Estabilizar plantillas - Formación del profesorado del Grado
CONEXIÓN SOCIAL Y/O PROFESIONAL Tipo de conexión (cercana o distante) con respecto a contextos sociales y/o culturales de la actualidad o relacionados con el ejercicio profesional que se vivencia en las escuelas	<p>VALORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación adaptada a la realidad <p>NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta contacto con la infancia, falta de contacto con la realidad/más prácticas - Respuestas a desafíos de la sociedad - Implicación del profesorado con la realidad de la EI - Plan de estudios no responde a necesidades de maestros, actualización - Baja relación teoría-práctica - Relación escuelas- Universidad - Formación del profesorado ajeno a la Educación - Formación recibida no relaciona práctica y teoría - Formación externa - Baja relación de los docentes del Grado con las maestras en EI - Acceso a centros más allá de las prácticas - Dar respuesta cambios/necesidades sociales - Mayor consideración social, puesta en valor - Centros de referencia principales, más relación con los centros - Formación con más especialistas - Mayor relación con el profesorado de los centros - Dar respuesta a los perfiles que señala la LOMLOE - Formación más vinculada a los centros - Olvido del mundo rural - Más relación teoría-práctica - Grupos de trabajo tutores de prácticas y de centro
ACCESO A LA TITULACIÓN Cuestiones relacionadas con notas de corte, preparación previa, nivel de ofertas o cualquier aspecto que surge cuando el alumnado universitario decide iniciar los estudios de EI	<p>VALORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demanda del título <p>NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forma de acceso, baja nota de corte/procesos de selección del alumnado/elevado número de alumnado - Pocas plazas Grado - Acceso a hombres a EI - Mejorar el perfil de ingreso/Aumentar las notas de corte
PRIMER CICLO Aspectos de cualquier tipo (curricular, organizativo, formación docente...) sobre el ciclo de 0-3 años	<p>VALORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la etapa 0-3 años y especificidad de la misma XXXXX <p>NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfocado el grado al segundo ciclo de EI, poco contenido primer ciclo - Poca relación con el ciclo 0-3 años/Más presencia - Vincular Atención Temprana

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
EMPLEABILIDAD Dificultades o posibilidades en las salidas profesionales del titulado universitario en EI y/o cualquier información sobre nuevos yacimientos de empleo en esta titulación.	<p>VALORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Más formación primer ciclo EI - Formación 0-3 años <p>NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salidas profesionales/Empleabilidad
INVESTIGACIÓN Propuestas sobre temas de investigación en EI y/o desarrollo de los TFG	<p>VALORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elección modalidades TFG/TFG vinculados líneas de investigación <p>NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - TFG más amplio y práctico/baja importancia al TFG/periodo del TFG - Mejora del TFG - Mayor reconocimiento tutorización TFG y Prácticum - Formación para la investigación en el alumnado - Investigación vinculada a EI - Enseñar a investigar / Vinculación con la investigación - Formación inicial profesionalizante basada en la reflexión e investigación - Aumentar créditos del TFG - Fundamentación en evidencias científicas - Investigación en EI - Competencias en investigación - TFG vinculado a investigación en centro - Replantear TFG por aparición de la Inteligencia Artificial
ESPACIOS Y/O RECURSOS Valoración o necesidades de recursos y/o espacios que precisa la docencia universitaria en esta titulación de EI	<p>VALORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - ----- <p>NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos - Espacios inadecuados para la formación - Espacios y materiales adecuados para la realización de actividades
FAMILIA Acciones de cualquier tipo que conlleve la presencia de la familia en las asignaturas de la universidad o en aspectos curriculares de los proyectos docentes de la titulación	<p>VALORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación familia-escuela <p>NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicación familiar y de sus necesidades

343 **3.1.1. Consideraciones generales**

344

345 *Asignaturas y áreas de conocimiento*

346

347 Con respecto a las asignaturas, entre otras muchas cuestiones, se ha valorado la
348 existencia de las optativas disponibles y su especificidad, así como la incorporación de una
349 materia de formación básica relacionada con la *Infancia, la salud y la alimentación* e incluso
350 de una asignatura sobre *Neurociencia*. También se proponen otras sobre *Cultura y*
351 *participación ciudadana* o *Filosofía del cuidado*. Son propuestas coincidentes desde varias
352 opiniones, la creación de *Educación sexual*, que aumenten los *créditos en Lengua extranjera*,
353 en *Lengua catalana* (en Cataluña) y en *Didáctica de las matemáticas*. Se plantea que haya
354 asignaturas compartidas con la titulación de Primaria y enfocadas a esta etapa. La presencia de
355 materias relacionadas con la alfabetización digital, la Inteligencia Artificial y lo que conlleva
356 la tecnología, se propuso igualmente con bastante frecuencia. La formación en temáticas sobre
357 perspectivas internacionales en la Educación Infantil fue otra propuesta anotada.

357

358 Sobre las áreas de conocimiento presentes en Educación Infantil, desde el profesorado
359 participante procedente de Didácticas Específicas, se valora con frecuencia que las didácticas
360 aplicadas tengan un mayor peso en la titulación, que se adscriban materias con más créditos y
361 más sólidas, que no se pongan en valor formaciones pedagógicas o psicológicas, sino que haya
362 más formación humanística. No obstante, en opiniones contrarias a este posicionamiento, se
363 defiende que se le dé más peso a Psicología y Pedagogía.

363

364 *Menciones*

365

366 Se valora la especialización que conllevan las Menciones. Se plantea incluso la
367 posibilidad de organizar una formación dual a partir de estas Menciones. Sin embargo, se critica
368 su escasez, el que no estén vinculadas a la Educación Infantil y que no se hagan suficientes
369 prácticas cuando se cursan. Se plantea como innovación una Mención de Plástica y otra sobre
370 idiomas habilitantes.

370

371 *Aspectos Curriculares*

372

373 Las referencias a este tema han sido muy numerosas. Hubo críticas al nivel de
374 impartición de los contenidos, a la formación memorística y calificadora, a la existencia de una
375 perspectiva adultocéntrica, a unos contenidos innecesarios y al elevado peso de los exámenes.
376 Se propone una formación más específica, más holística y competencial. Que se desarrollen
377 competencias en gestión emocional, competencias STEM (*Science, Technology, Engineering,*

377 *Mathematics*), competencias ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible). Sobre estas
378 competencias, el 77,59% de las y los docentes que cumplimentaron este cuestionario consideró
379 que los ODS deben implementarse de manera transversal y un 22,41% como asignatura
380 específica. Se recordó la necesidad de innovar con una metodología más experiencial, se citó
381 la posibilidad de seguir varios proyectos (proyectos de innovación docente, *lesson study* de
382 manera práctica en la formación docente y proyectos interdisciplinares). Se le dio importancia
383 al juego y a la literatura infantil, a la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
384 Se percibió que la evaluación hay que replantearla, que hay que tener mayor exigencia
385 académica, fomentando así una cultura del esfuerzo y no de la inmediatez.

386

387 *Estructura y Organización del Título*

388 Los aspectos más valorados en la estructura de la titulación de Educación Infantil son
389 el *Prácticum*, las menciones y la posibilidad de organizar el plan de estudios. Se propone
390 nuevamente que exista una formación dual. Destacan las referencias a que el plan de estudios
391 se organice de manera coherente y que se le dé mayor valor, ya que a veces está concebido más
392 como un oficio que como una titulación universitaria. Se advierte que hay que reformular el
393 perfil profesional y afrontar la baja natalidad que se está produciendo a nivel social. Se plantea
394 la necesidad de la formación online y semipresencial y el reconocimiento de créditos FP a
395 Grado en esta titulación.

396

397 *Los estudiantes*

398 El profesorado participante ha valorado repetidamente la motivación y la vocación que
399 presentan las y los estudiantes de esta titulación a la vez que critica las situaciones en que esto
400 no se produce y emerge la inmadurez, la baja implicación y el no alcanzar el desempeño en su
401 formación. Hay una queja numerosa por el alto ratio de las aulas y se pide su reducción. Se
402 hace alusión a la extendida feminización del alumnado (hay mayoría de mujeres), así como a
403 su no implicación en los órganos de gobierno. Con una visión más optimista, se valora el
404 aumento que se está produciendo en la demanda de los programas de movilidad.

405

406 *Profesorado*

407 Se valora fundamentalmente que el profesorado universitario se coordine y tenga
408 calidad en su formación y un buen compromiso con las enseñanzas. Esta valoración lleva
409 consigo la advertencia amplia de que existe solapamiento de contenidos en las asignaturas, que
410 hay precariedad por el profesorado no estable y falta de tiempo entre las y los docentes por una

411 creciente carga de trabajo burocrático. Se marca la necesidad de una formación permanente en
412 el profesorado, su actualización metodológica, estabilizar plantillas, mejorar la coordinación y
413 formarse en competencias digitales.

414

415 *Conexión social y profesional*

416 Este punto temático ha sido amplio en sus alusiones. Se resalta la importancia de una
417 formación adaptada a la realidad y se marcan puntos críticos subrayando la baja relación entre
418 la teoría y la práctica, la falta de contacto que tiene la formación universitaria en Educación
419 Infantil con la infancia, con la realidad, con las necesidades de las maestras y maestros en
420 ejercicio, a lo que ese añade también el olvido del mundo rural. Se necesita mayor relación con
421 el profesorado de los centros escolares, dar respuesta a los cambios sociales, relacionar más la
422 teoría con la práctica, que los tutores universitarios y los maestros formen grupos de trabajo.
423 Debe haber, asimismo, una mayor consideración social del profesorado de Educación Infantil
424 y que se ofrezca una formación respondiendo a los perfiles que señala la LOMLOE.

425

426 *Acceso a la titulación*

427 Existe coincidencia en afirmar que esta titulación tiene mucha demanda entre las y los
428 estudiantes. Pero se critica que para acceder posea una baja nota de corte (aunque esto no ocurre
429 en todas las universidades) y un elevado número de matrícula como consecuencia. Se propone
430 mejorar el perfil de acceso y aumentar las notas de corte.

431

432 *Primer Ciclo*

433 Hay conciencia entre el profesorado de la importancia de la etapa 0-3 y de la
434 especificidad de esta. Se advierte con frecuencia, sin embargo, que todo está enfocado al
435 segundo ciclo, que en los programas de la titulación hay escasos contenidos relacionados con
436 el ciclo 0-3. Se insiste en la necesidad de formar al profesorado, en que tenga más presencia
437 esta etapa en las asignaturas y que se vincule con Atención Temprana.

438

439 *Empleabilidad*

440 Se apunta la existencia de datos negativos en la empleabilidad de los egresados. Se hace
441 necesario mejorar el perfil de empleabilidad y la atracción de expedientes académicos
442 excelentes. Se propone que exista formación en los perfiles de salida en función de las
443 metodologías de los centros como, por ejemplo, la metodología Montessori o en otras
444 metodologías. Algunas voces proponen un MIR educativo y la incorporación en la formación

445 de los futuros profesionales de temáticas sobre emprendimiento, dado el perfil profesional por
446 el que optan muchos egresados cuando concluyen esta titulación.

447

448 *Investigación*

449 Hay referencias múltiples a la necesidad de que la investigación se vincule más a
450 Educación Infantil, que se enseñe a investigar, que la fundamentación se haga en evidencias
451 científicas, que la formación inicial profesionalizante esté basada en la reflexión e
452 investigación. En coherencia con ello se propone que los TFG estén vinculados a líneas de
453 investigación, que sea más amplio y práctico y que haya un mayor reconocimiento en la
454 tutorización del TFG y el *prácticum* (aunque, como se verá, los créditos de estas dos asignaturas
455 oscilan en las diferentes universidades). Destaca por la novedad en el tema, la necesidad de
456 replantear los TFG ante la aparición de la Inteligencia Artificial y su potencialidad para la
457 creación de documentos.

458

459 *Espacios y recursos*

460 Existe un reclamo coincidente al plantear que los espacios para desarrollar las
461 competencias de esta titulación son inadecuados. Hay falta de recursos y de materiales acordes
462 para la realización de actividades.

463

464 *Familia*

465 Se advierte la importancia que tiene conocer la implicación familiar en las escuelas y
466 sus necesidades, por lo que es importante responder a esta necesidad. La colaboración familia
467 y escuela debe estar incluida en la formación.

468

469 **3.1.2. El *Prácticum***

470

471 La necesidad más reclamada por el profesorado encuestado con respecto al Prácticum
472 (ver tabla 3) ha sido su prolongación tanto en créditos como su presencia en más cursos. Se
473 apunta incluso la posibilidad de acudir a los centros escolares una o dos semanas por semestre
474 en los dos primeros cursos del Grado. En coherencia con ello, se propone que se amplie la red
475 de centros, que se diversifiquen y que se seleccionen bajo el criterio de innovación. Esto
476 conllevaría que se implicasen más en la formación de las y los estudiantes haciendo si es
477 necesario una formación específica en los centros, sobre todo con el profesorado, con quien
478 habría que hacer un seguimiento más personalizado. Deben tener presente que no pueden

479 utilizar a las y los estudiantes como personal de apoyo, pero deberían tener un mayor
480 reconocimiento por sus tareas de tutorización. Con respecto al tutor universitario, se apunta la
481 necesidad de una mayor implicación.

482 El alumnado que acude a cursar el *prácticum* debe tener más formación práctica y tener
483 especificadas las tareas que debe realizar. En su evaluación, se le debería dar mayor valoración
484 a la calificación de la tutora o tutor escolar frente a la persona que realiza la supervisión
485 académica, pero realizando la evaluación de manera conjunta entre ambas personas tutoras. Es
486 necesario reformular los modelos de los Informes de Prácticas, de la Memoria de Prácticas y
487 que exista la autoevaluación de esta fase académica. Los sistemas de evaluación deben mejorar
488 y basarse más en los procesos. El estudiantado debería tener un mayor papel en esta etapa.

489 Hay varias propuestas para que el *prácticum* esté conectado con las asignaturas del
490 currículo universitario, vinculado al plan de formación e incluso que esté coordinado con la
491 realización del TFG o TFM para aplicar en el desarrollo de estos trabajos los conocimientos
492 adquiridos.

493 Desde el punto de vista de la innovación, se registran frecuentes advertencias en torno
494 al necesario *prácticum* en relación con la etapa de 0-3 años. También a que haya mayor
495 vinculación de la teoría con la práctica y la posibilidad de que adopte la modalidad organizativa
496 de la formación dual. Algunas voces sugieren la posibilidad de organizar horas del *prácticum*
497 virtuales.

498

499 **Tabla 3**

500 **Categorización inductiva sobre el *PRÁCTICUM* a partir de las preguntas abiertas del
501 cuestionario inicial**

502

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
DURACIÓN Propuestas que modifican la duración del <i>Prácticum</i> en créditos y/o temporalización	- Más créditos/horas - En más cursos - Más prácticas - Prácticas en centros escolares en 1º y 2º, una o dos semanas por semestre
TAREAS ALUMNADO Concreción de lo que sería responsabilidad del alumnado que realiza el <i>Prácticum</i>	- Deben realizar tareas específicas en cada <i>Prácticum</i> - Más formación práctica alumnado XXX
ORGANIZACIÓN CENTROS ESCOLARES Referencias a acciones organizativas relacionadas con los colegios que recibe alumnado del <i>Prácticum</i>	- Más escuelas anejas - Diversificación centros educativos donde se realizan prácticas - Centros no puedan utilizar a las y los estudiantes como personal de apoyo

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar más a los centros de prácticas con la formación de las y los estudiantes - Red de centros de buenas prácticas/centros innovadores/selección de centros - Formación para los centros como receptores
TUTORES UNIVERSIDAD Se mencionan consideraciones hacia el profesorado universitario que tutoriza el <i>Prácticum</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor implicación profesorado de la Facultad
TUTORES COLEGIOS Se mencionan consideraciones hacia el profesorado de los colegios que tutoriza el <i>Prácticum</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Formación del profesorado para la tutorización - Mayor reconocimiento al profesorado de la tutorización - Selección tutores de centro - Formación tutores de centro - Seguimiento más personalizado del tutor de centro - Elección de tutores de centro
COORDINACIÓN Tareas de coordinación entre los diferentes agentes que intervienen en la enseñanza del <i>Prácticum</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor seguimiento, coordinación y relación entre centros y universidad - Mayor coordinación entre el profesorado del <i>prácticum</i> - Mayor coordinación con profesores de los centros/mayor coordinación tutorización - Relación con los centros más allá de las prácticas - Relación con los tutores más allá de las prácticas - Mayor relación con los centros - Mejorar la coordinación horizontal y vertical - Coordinación - Coordinación - Situación de coordinación del <i>Prácticum</i>
INNOVACIÓN Propuestas innovadoras hacia el <i>Prácticum</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe organizarse con respecto a Educación Infantil primer ciclo - <i>Prácticum</i> en primer ciclo - Formación dual - Prácticas innovadoras - Más contenidos teóricos - Mayor vinculación teoría – práctica - Mayor papel del alumnado en el <i>Prácticum</i> - Vivir todas las etapas educativas en un CEIP - Respuesta a la LOMLOE desde el <i>Prácticum</i> - Pequeñas sesiones de <i>prácticum</i> que permitan ir aumentando - Prácticas en diferentes niveles educativos - Algunas horas del <i>Prácticum</i> virtuales - Proyecto de <i>Prácticum</i> en Infantil y Primaria que ha implicado a la comunidad educativa, con procesos de seguimiento y evaluación.
EVALUACIÓN Mención a la evaluación del alumnado que ha cursado el <i>Prácticum</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reformular los modelos de informes de prácticas - Mayor valoración a la calificación del tutor escolar frente al académico - Sistemas de evaluación basados en el proceso/Mejora sistemas de evaluación - Evaluación conjunta tutores de centro y de la Universidad

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Renovación de la Memoria de Prácticas Escolares, con especial importancia a las y los estudiantes. Autoevaluación de la práctica. -
CONEXIÓN CURRÍCULO UNIVERSITARIO Referencias a relacionar el <i>Prácticum</i> con asignaturas del currículo universitario	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo y mayor relación entre el conjunto de asignaturas y <i>Prácticum</i> - <i>Prácticum</i> vinculado al plan propio de formación - <i>Prácticum</i> más vinculado a optativas y menciones - Coordinación con el TFG en 4º para aplicar los conocimientos adquiridos - Vinculación de la formación con las prácticas reales en los centros.

503

504

505

3.1.3. La necesaria coordinación

506

507 Desde el punto de vista cuantitativo, la coordinación horizontal y vertical del
 508 profesorado en la titulación de Educación Infantil es percibida en un amplio porcentaje
 509 (41,38%) en un nivel regular. Solo un 17,24% llegó a calificarla como muy buena. Estos
 510 resultados se complementan con expresiones tales como “no existe, están dejadas a la buena
 511 voluntad”, “solo se dan cuando hay problemas” o “demasiada burocracia y no se afronta la
 512 coordinación real”.

513 Las propuestas que se hacen para su mejora (ver tabla 4) se centran, de manera
 514 recurrente y constante, en la coordinación entre áreas de conocimiento, aunque también entre
 515 asignaturas. Que existan, con este fin, comisiones de seguimiento y coordinación entre áreas,
 516 reuniones con los departamentos, grupos de trabajo y actividades interdisciplinares, y proyectos
 517 de innovación intermaterias. Hallamos, también con una amplia demanda, la petición de
 518 coordinación para la elaboración de los Planes de Acción Tutorial y entre el tutor de cada curso
 519 con el resto del equipo docente.

520 Para la mejora de la coordinación docente, además de los equipos de coordinación
 521 docente que se creen, se apunta el recurso de la comunicación informal y el contacto espontáneo
 522 entre el profesorado como estrategia. Con una alta frecuencia hemos hallado también
 523 propuestas para la revisión y seguimiento de las Guías Docentes y Fichas Docentes. La
 524 tecnología como instrumento clave en la mejora de la coordinación se ha citado refiriendo el
 525 Campus Virtual como canal de Comunicación, las plataformas Moodle de las mismas
 526 asignaturas y los cuestionarios en línea trimestrales. Con respecto al estudiantado y a la
 527 importancia de que exista contacto y coordinación con él, se hace alusión a las reuniones y

528 sondeos que habría que tener con este colectivo y a la utilización de las y los delegados de
529 curso como recurso.

530 Se ha planteado la innovación aplicada a la coordinación haciendo referencia en una
531 alta frecuencia a la Comisión de Garantía de Calidad del título. También se ha mencionado con
532 el mismo objetivo la creación de comités de titulaciones, grupos de innovación metodológica
533 y docente, proyectos propios de coordinación y reuniones intercampus o reuniones para tratar
534 problemáticas específicas.

535

536 **Tabla 4**

537 **Categorización inductiva sobre la COORDINACIÓN a partir de las preguntas abiertas del
538 cuestionario inicial**

539

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
AREAS DE CONOCIMIENTO Y ASIGNATURAS Se introduce como criterio de coordinación las áreas de conocimiento de los departamentos y/o las asignaturas	<ul style="list-style-type: none">- Reuniones de coordinación con las áreas de conocimiento y profesorado- Comisiones de coordinación/reuniones de las áreas/comisiones de seguimiento- Actividades interdisciplinares- Grupos de trabajo interdisciplinares- Reunión con los Departamentos- Coordinación trabajos modulares- Trabajo conjunto entre diferentes asignaturas, aprendizajes en competencias diversas- Trabajo interdisciplinar entre diferentes asignaturas- Proyectos de innovación intermaterias con trabajos por proyectos- Proyectos Interdisciplinares de Bloques entre diferentes materias para dar respuesta a problemas o situaciones profesionales- Proyectos interdisciplinares
TUTORÍAS Se solicita mayor coordinación en las tutorías que se establezcan	<ul style="list-style-type: none">- Tutorías- Relación tutor de cada curso con el profesorado- Formación específica en Planes de Acción Tutorial (PAT) y tutela de TFG.- Plan de Acción Tutorial
GUÍAS DOCENTES Se menciona la necesidad de coordinar las guías docentes	<ul style="list-style-type: none">- Revisión y seguimiento de las Guías Docentes/Fichas Docentes
ESTUDIANTES Referencia a que exista contacto y coordinación con las y los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">- Reuniones y sondeos con las y los estudiantes- Delegados de cursos
TECNOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none">- Campus Virtual como canal de comunicación

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
Alusiones a las tecnologías como instrumento clave en la mejora de la coordinación	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma Moodle de la misma asignatura. - Cuestionario online trimestral
CRÍTICA NEGATIVA La falta de coordinación y sus efectos negativos se mencionan como punto principal	<ul style="list-style-type: none"> - No existen, dejada a la buena voluntad. - Solo se dan cuando hay problemas. - Demasiada burocracia y no se afronta la coordinación real.
INNOVACIÓN Se aportan líneas de innovación para mejorar la coordinación	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de comités de las titulaciones - Grupo de innovación metodológica del Grado/Innovación Docente - Comisión de Garantía de Calidad del Título y/o del Centro - Reuniones intercampus - Reuniones sobre problemáticas específicas - Proyecto propio de coordinación
DOCENTES Se hace énfasis en la coordinación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Contactos informales con las y los docentes del Grado - Comunicación informal entre docentes - Equipos de coordinación docente

540

541 **3.1.4. Propuestas innovadoras**

542

543 Las propuestas innovadoras que propuso la muestra del profesorado participante
544 hicieron referencia a diferentes temas que comentamos en estos párrafos (ver tabla 5).

545

546 **Tabla 5**547 **Categorización inductiva sobre la INNOVACIÓN a partir de las preguntas abiertas del
548 cuestionario inicial**

549

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
AULAS El aula se convierte en el espacio principal donde se desarrolla la innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas a cielo abierto y educación fuera del aula, aprendizaje contextualizado. - Laboratorio de Infantil para simular situaciones de aula y reflexionar sobre las mismas - Espacio simulado de un aula de EI - Espacios que simulan aulas - Motricidad creativa. Intervención en un centro en el aula de 5 años.
PROYECTOS Aplicación y desarrollo de proyectos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje Basado en Proyectos Integrados (ABPI) - Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la comunidad, identificando problemas y necesidades, diseño de proyecto para atenderlas y evaluación y análisis de los resultados, implicando a la comunidad educativa.

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje Servicio en diferentes asignaturas en centros educativos y otras entidades. - Aprendizaje Servicio (ApS) - Aprendizaje a través de métodos de caso - Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) - Aprendizaje Servicio (ApS) - Proyecto OSSÓDS. Asignaturas <p>Conocimiento del Entorno Social y Conocimiento del Entorno Natural (3º), vinculado a los ODS.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementación ODS a lo largo del Grado - ApS en 1º en Educación Infantil - ApS en varias asignaturas - Reconocimiento de proyectos educativos vinculados a la docencia
CONEXIÓN ENTORNO Líneas de acción que conllevan conectar con instituciones y/o agentes externos a las universidades	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y Servicio en diferentes asignaturas con escuelas infantiles del entorno. - Trabajo colaborativo con otras entidades. - Acciones formativas fuera del centro. - Intercambio de experiencias con profesionales y centros de EI. - Actividades realizadas en la Universidad se aplican en las aulas. - Profesorado de centros educativos comparten experiencias con el alumnado universitario - Alumnado participa en la formación docente planificada por la Consejería de Educación - Jornadas con maestros para presentar experiencias reales - Líneas de trabajo con acciones fuera de la Universidad - Visitas a centros - Experiencia Primera Observación a través de las visitas de estudiantes de 1º de EI y EP a centros, participando en las clases - Propuestas diseñadas en clase y llevadas a la práctica - Actividades y salidas a centros escolares. - Actividades en centros educativos - Proyectos de colaboración entre alumnado de EI y futuros docentes de EI - Jornadas abiertas de observación en los centros escolares - Observación sistemática alumnado EI en el aula - Grupos interactivos en Educación Infantil en centro educativo
ACCIÓN TUTORIAL Innovación aplicada a la acción tutorial	<ul style="list-style-type: none"> - Formación crítica y reflexiva con las y los estudiantes: procesos de deconstrucción y reconstrucción de nuevas visiones sobre la orientación y acción tutorial en prácticas en diferentes asignaturas para que se contribuye a la vivencia de las y los futuros docentes
INVESTIGACIÓN Acciones innovadoras relacionadas con la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos colaborativos de investigación. - Premios a la innovación para TFG y TFM
CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento Infantil desde diferentes áreas. - Huerto ecológico en el Campus

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
Se hacen propuestas de innovación a desarrollar desde los elementos básicos del currículo universitario (contenidos, metodologías, recursos, evaluación...)	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologías constructivistas. - Actividades de simulación. - Banco de Buenas Prácticas “La aventura del cerebro” - Trabajo por proyectos, especialmente de forma lúdica - Sesiones de Laboratorio en EI, simulación de casos reales - Tertulias dialógicas - Semana de actividades y salidas de campo - Actividades de simulación - Educación inter-artística - Trabajos transversales
TECNOLOGÍA La tecnología es la base de la propuesta innovadora	<ul style="list-style-type: none"> - Redes escolares (especialmente con centros educativos) - Gamificación en el aula. - Robótica Educativa. - Papel cero, todo virtual - Guía de la Genial.ly
PROFESORADO El profesorado universitario, agente principal de la innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Formación del profesorado a nivel de Facultad para un aprendizaje más realista y vinculado a los conocimientos de las y los estudiantes. - Título propio “Certificado de Formación Docente Interdisciplinar”, asistencia a 10 conferencias sobre actualidad e innovación educativa. - Proyecto en que docentes universitarios realizan 100 horas de prácticas en escuelas de Infantil para resignificar la docencia universitaria. Participan 14 docentes en la actualidad.
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> - Información a las y los estudiantes sobre salidas profesionales

550

551 Las temáticas relacionadas con el *Aula* como espacio donde pueden desarrollarse
 552 innovaciones fue uno de esos ámbitos. De las posibilidades apuntadas, la mayor fue crear
 553 espacios que simulen aulas de EI y desarrollar en ellas situaciones de enseñanza sobre las que
 554 se pudiera hacer una posterior reflexión. También, crear aulas a cielo abierto que conllevaran
 555 procesos de enseñanza fuera de espacios cerrados convencionales.

556 Desarrollar proyectos educativos concretos como estrategia innovadora, supuso recoger
 557 muchas propuestas en referencia al Aprendizaje-Servicio (ApS), tanto en diferentes
 558 asignaturas, en centros educativos como en otras entidades. Igualmente se mencionó de manera
 559 general el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la comunidad, identificando problemas
 560 y necesidades, diseñando proyectos para atenderlas y evaluando los resultados. Hubo mención
 561 a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) para aplicarlos en esta etapa de Educación
 562 Infantil vinculados al Proyecto OSSÓDS (asignaturas Conocimiento del Entorno Social y
 563 Conocimiento del Entorno Natural).

564 Las líneas de acción que conllevan una *Conexión con el Entorno*, bien con instituciones
565 como con diferentes agentes externos a la universidad, fue un factor generador de muchas
566 propuestas, siendo la temática que más propuestas innovadoras acumuló. Conectar con los
567 centros educativos de EI fue referido de manera repetida: visitar diferentes centros llevando a
568 la práctica propuestas diseñadas en las aulas universitarias, crear proyectos de colaboración
569 con ellos o que el profesorado de estos centros acuda a las facultades para compartir
570 experiencias con el alumnado universitario. Se mencionó también la posibilidad de que el
571 alumnado universitario participara en la formación docente planificada por la Consejería de
572 Educación. Todas las propuestas marcaban la necesidad de trabajar de manera variada con
573 acciones fuera de la universidad.

574 Sobre la *Acción Tutorial* se sugirió desarrollar una formación crítica y reflexiva en
575 diferentes asignaturas con las y los estudiantes. En *Investigación* se apuntaron acciones como
576 crear grupos colaborativos o establecer premios a la innovación entre los TFG y TFM.

577 La posibilidad de innovar desde los elementos básicos del *Curriculum* acumula
578 propuestas concretas de actividades muy variadas: huerto ecológico en el campus universitario,
579 tertulias dialógicas, metodologías constructivistas, educación interartística, y de manera
580 repetida, actividades de simulación. La *Tecnología* en la base de innovación recoge sugerencias
581 que van desde “papel cero, todo virtual” a establecer redes escolares con centros de EI o seguir
582 la guía *Genially* como herramienta tecnológica.

583 Al *Profesorado* universitario se le pide, como agente principal de la innovación, una
584 mayor formación. Con respecto al *Alumnado*, como estrategia innovadora, se sugiere que se
585 proporcione información a las y los estudiantes sobre salidas profesionales.

586 Con un enfoque cuantitativo, los participantes en este estudio han considerado en un
587 alto porcentaje (32,89%) que las actividades innovadoras que se puedan realizar en el ámbito
588 universitario deben plantearse desde las asignaturas. Por el contrario, se halla escaso apoyo a
589 su realización desde los departamentos (6,7%), desde las áreas (11,41%) o a nivel de facultad,
590 pudiendo ser transversal con otros Grados (12,75%).

591

592

593

594

595

596 **3.2. El análisis de los planes de estudio en diferentes universidades**

597

598 El Grado de Educación Infantil puede cursarse en diferentes universidades españolas.
599 Se realizó un análisis de los planes de estudio de este Grado en trece universidades públicas
600 españolas (Universidad de La Rioja, Universidad de Granada, Universidad Autónoma de
601 Barcelona, Universidad de Valladolid, Universidad de León, Universidad de Burgos,
602 Universidad de Salamanca, Universidad de Zaragoza, Universidad de País Vasco, Universidad
603 de Extremadura, Universidad de Valencia, Universidad de Murcia y Universidad de Las Palmas
604 de Gran Canaria) y se comprobó que cada una presenta su propia idiosincrasia.

605 Para realizar este análisis se fijaron una serie de categorías desde las que partió el
606 análisis y que se especifican a continuación.

607 En cuanto a los **créditos** todas siguen la estructura de créditos básicos, obligatorios y
608 optativos. Aunque se observan grandes horquillas en la distribución de los créditos. En los
609 créditos básicos va desde 103 a 60 ECTS, siendo la Universidad de Valencia la que más créditos
610 tiene y la Universidad de Murcia la que menos. En los créditos obligatorios encontramos desde
611 137 a 60 ECTS, los primeros corresponden a la Universidad de País Vasco y los últimos
612 coinciden en las Universidades de Granada y Extremadura. Respecto a los créditos optativos
613 acoge desde los 30 a los 6 ECTS, donde más encontramos son en las Universidades de País
614 Vasco, Granada y Las Palmas de Gran Canaria y, por el contrario, donde menos es en la
615 Universidad de Murcia.

616 Estas diferencias de ECTS se encuentran también en el **Trabajo Fin de Grado (TFG)**,
617 dados que los hay de 6, 8, 9 y 12 ECTS. Lo más habitual es de 6 ECTS como en las
618 Universidades de Granada, Autónoma de Barcelona, Valladolid, Salamanca, Extremadura,
619 Murcia, Las Palmas de Gran Canaria y Valencia. Así mismo, existen particularidades para
620 matricularse y defender el TFG. En algunas universidades requieren tener todo aprobado, como
621 es el caso de las Universidades de La Rioja, Valladolid, León, Salamanca, Extremadura, Las
622 Palmas de Gran Canaria y Valencia. En otras solicitan tener un número de créditos superados
623 y otros matriculados, como las Universidades de Zaragoza y del País Vasco. Y hay otras en las
624 que solamente se puede defender en el cuarto curso, con un número de créditos superados entre
625 los cuales debe estar toda la formación de primer curso y los créditos básicos, como, la
626 Universidad de Granada.

627 Algo similar se repite con el **Prácticum**, ya que el número de créditos varía entre los 48
628 y los 38 ECTS, y a excepción de las Universidades de Burgos, Salamanca y Extremadura, todas
629 requieren tener un porcentaje de créditos superados para poder matricularse en estas
630 asignaturas. Así mismo, cada universidad decide cómo distribuir los créditos en cada asignatura
631 y en qué cursos se realizan. Como ejemplos encontramos a la Universidad de Murcia y la

632 Universidad Autónoma de Barcelona que ofrecen las prácticas escolares en cuatro asignaturas
633 distribuidas durante los cuatro cursos y a la Universidad de La Rioja que ofrece una única
634 asignatura en el último curso.

635 Otra particularidad de los Grados son las **menciones**. En los planes de estudios
636 analizados encontramos seis universidades que no tienen, como es el caso de las Universidades
637 de La Rioja, Granada, León, Burgos, Murcia y Valencia. En cambio, las otras siete
638 universidades estudiadas plantean menciones, algunas de ellas coincidentes, como son las
639 relativas a la educación inclusiva (Universidad de Salamanca, Universidad de Zaragoza,
640 Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Extremadura y Universidad de Las
641 Palmas de Gran Canaria) y a las lenguas extranjeras (Universidad de Salamanca, Universidad
642 de Zaragoza, Universidad de País Vasco, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y
643 Universidad de Valladolid). Así mismo, hay otras menciones más diversas como: Biblioteca y
644 animación a la lectura (Universidad de País Vasco), Expresión y Comunicación Artística y
645 Psicomotricidad (Universidad de Valladolid), o Habilidades Comunicativas (Universidad de
646 Extremadura), etc.

647 Además, en la actualidad, hay universidades que plantean la posibilidad de estudiar el
648 **doble grado** con Primaria, como es el caso de las Universidades de Valladolid, Autónoma de
649 Barcelona, Burgos, Salamanca, País Vasco, Murcia y Las Palmas de Gran Canaria.

650 Respecto a la **Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA)** hay
651 universidades que ofrecen ECTS a través de asignaturas optativas. En su totalidad lo
652 encontramos a la Universidad de Valladolid, que ofrece sus 24 ECTS, universidades como la
653 de Zaragoza, Extremadura, La Rioja y Las Palmas de Gran Canaria que ofrecen 6 ECTS o
654 universidades que no ofrecen ninguna asignatura que conduzca a este diploma como es el caso
655 de las Universidades de León, Burgos y Valencia.

656 Si hablamos de **convalidaciones y reconocimientos de ECTS**, todas las Universidades
657 ofrecen estas opciones en mayor o menor medida. Algo muy común es el reconocimiento de
658 ECTS a estudiantes de **Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil**, siendo
659 el máximo de 38 ECTS reconocidos en la Universidad de País Vasco.

660 Otro aspecto para valorar es la **interdisciplinariedad entre sus asignaturas** y se
661 encuentra que en todas las universidades se da en asignaturas como *Prácticum* y TFG. Además,
662 la Universidad de País Vasco lo muestra como idiosincrasia propia estableciendo trabajos
663 modulares por cada curso, con una temática concreta y que implican a todas las asignaturas de
664 ese año. Así mismo, hay otras propuestas entre asignaturas en otras universidades como
665 Valladolid, Murcia, León, Salamanca y Valencia.

666 Por último, y como respuesta a la Agenda 2030, los **Objetivos de Desarrollo**
667 **Sostenible (ODS)**, están presentes en las guías docentes de las asignaturas de los diferentes
668 planes de estudios analizados, pero no se observa ninguna transversalidad, por lo que se cree
669 necesaria una mayor potencialidad.

670

671 **3.3. Los posicionamientos de los grupos focales**

672

673 Los grupos focales, como ya ha sido mencionado, se implementaron en mayo de 2024
674 en la Universidad de Castilla La Mancha, concretamente en el Campus de Toledo, a colación
675 de la Conferencia de Decanos de Educación. Para ello, se articularon 5 grupos focales y en
676 ellos participaron 40 docentes universitarios procedentes de 28 de universidades españolas
677 públicas y privadas (véase tabla 6). De los 40, 10 eran integrantes del grupo de trabajo de la
678 elaboración de este documento, que actuaron en este proceso como moderadores dentro de cada
679 grupo de discusión.

680

681 **Tabla 6**

682 **Universidades de procedencia del profesorado que participó en los grupos focales**

683

Universidades
Universidad de Valladolid
Universidad de La Rioja
Universidad de Santiago de Compostela
Universidad de Zaragoza
Universidad Pública de Navarra
Universidad de Extremadura
Universidad de Granada
Universidad de Alcalá de Henares
Universidad Autónoma de Madrid
Universitat de Barcelona
Universidad Complutense de Madrid
Universidad del País Vasco
Universidad de Castilla-La Mancha
Universitat de València
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Universidad de Burgos
Universidad de Deusto
Universidad Rey Juan Carlos
Universidad de Málaga
Universidad de Cádiz
Universitat Autònoma de Barcelona
Universidad de les Illes Balears
Universidad Católica de Valencia
Universidad Francisco de Vitoria
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari
Universidad de Sevilla
Mondragon Unibertsitatea

684

685

686 De las conversaciones, inquietudes y debates allí iniciados se extraen los resultados que
687 se exponen a continuación.

688

689 *Prácticum*

690 Se establece la necesidad de que se aumente su número de créditos (horas) y que se
691 curse a lo largo de todo el Grado. Así mismo, se debe incluir a los centros educativos de primer
692 ciclo (0-3 años), de manera que las y los estudiantes puedan conocer de forma práctica toda la
693 etapa educativa, incluso existiendo propuestas que inciden en que las propias prácticas sean
694 diferenciadas en función del ciclo. También se cree importante que algún *prácticum* abarque el
695 período de adaptación, algo muy significativo en la etapa de la infancia. Además, se señala la
696 posibilidad de rotar por diferentes tipologías de centros (urbanos, rurales...) para apostar por
697 una formación práctica más amplia y diversa. También se establece como esencial la figura del
698 profesor tutor, en ocasiones, la formación no es la adecuada y las funciones de tutorización y
699 seguimiento no se realizan correctamente. Hay que revalorizar el *prácticum* desde los propios
700 departamentos universitarios.

701

702 *Trabajo Fin de Grado (TFG)*

703 Hay un sentir general en que las y los estudiantes se encuentran muy perdidos cuando
704 se enfrentan al TFG. Por ello, se plantea la posibilidad de vincularlo al *prácticum*, para dotarle
705 de un contexto real y darle así un mayor sentido.

706

707 *Profesorado*

708 Se ve necesaria una apertura al uso de metodologías más activas, con la posibilidad de
709 trabajar interdisciplinariamente, dando lugar así a una verdadera coordinación y, por lo tanto,
710 evitar constantes solapamientos entre asignaturas. Se propone una mayor flexibilidad, a través
711 del trabajo por módulos y en períodos cortos de tiempo.

712

713 *Plan de estudios*

714 Se considera necesario homogeneizar un porcentaje del plan de estudios para todo el
715 territorio español. Este porcentaje podría basarse en la globalización y en la transversalidad,
716 desde el prisma de la coordinación. Asimismo, se cree importante incluir el trabajo por
717 proyectos interdisciplinares y una asignatura vinculada a la investigación, así como una
718 transversalidad de esta con implicación en las diferentes áreas. Respecto a las Didácticas

719 específicas se establece importante reflexionar sobre los contenidos impartidos y pensar que se
720 refiere a qué debe aprender el alumnado de 0-6 años. También queda evidenciada la necesidad
721 de potenciar la figura del profesional de la educación infantil como etapa educativa
722 diferenciada de primaria.

723

724 *Menciones*

725 Este aspecto genera diversas opiniones, ya que el hecho de que no sean habilitantes
726 cuestionan su existencia. Las personas que son partidarias de que existan recomiendan que
727 haya una mayor variedad de menciones y, especialmente coinciden, en la necesidad de la
728 existencia de menciones dirigidas al 0-3 años como, por ejemplo, atención temprana. Se cree
729 necesario profundizar más en este ciclo y darle así el protagonismo que se merece.

730

731 *Acceso*

732 Se considera de una profesión que requiere de una gran vocación y por ello, es necesario
733 mejorar el acceso al Grado con notas de corte más elevadas y de acompañar a la PAU de pruebas
734 específicas, como ya se emplean en Cataluña e Islas Baleares. Igualmente, se incide en que se
735 generen mecanismos de acceso que promuevan el prestigio social de esta profesión, siendo una
736 cuestión abierta en el debate.

737

738 *Identidad propia*

739 En numerosos momentos se viene repitiendo la idea de revalorizar la etapa de educación
740 infantil y por consiguiente de sus profesionales. Se debe seguir trabajando en ello y apostando
741 por una formación docente inicial de calidad.

742

743 *Apertura del Grado a la sociedad*

744 Se establece necesaria una mayor vinculación entre la universidad y los centros
745 educativos. Para ello se deben dar cauces de coordinación y comunicación bidireccionales
746 donde se establezca una cultura de investigación y formación conjunta.

747

748

749

750

751 **3.4. Conclusiones**

752

753 Se hace evidente que en las páginas anteriores se han descrito hallazgos importantes si
754 tenemos en cuenta la triangulación fácilmente aplicable entre los instrumentos utilizados, así
755 como la amplia procedencia académica de las y los participantes (39 universidades de toda
756 España). En relación con los temas que preocupan, así como las propuestas de mejora, ha
757 habido una coincidencia alta tanto en lo abordado por los grupos focales como en el
758 cuestionario. Estamos, por tanto, ante un documento útil que puede orientar la elaboración final
759 de los documentos que la administración debe transformar en texto legal.

760

761 No obstante, a modo de conclusión, creemos conveniente incidir en algunas cuestiones:

762

- 763 • Algunas personas participantes han considerado la posibilidad de homogeneizar de
764 manera consensuada un mayor porcentaje del plan de estudios para todo el territorio
765 español. Se plantea que este porcentaje podría basarse en la globalización y en la
766 transversalidad, desde el prisma de la coordinación. La trascendencia que pudiera tener
767 esta posibilidad abre potencialidades que pudieran conllevar una mejora de los
768 resultados escolares del alumnado independientemente de su comunidad autónoma de
769 procedencia, razón que nos ha llevado a resaltar esta cuestión.
- 770 • La alta frecuencia hallada solicitando coordinación entre las áreas de conocimiento,
771 debe abordarse con lógica y coherencia. Las áreas que proceden de las Didácticas
772 Específicas, Educación o Psicología, deben tener la presencia que les corresponde ya
773 que todas aportan competencias necesarias para el alumnado de Educación Infantil,
774 aunque es evidente que en el segundo ciclo podrán confluir de manera más equilibrada
775 que en el ciclo 0-3 años. El criterio para seguir en las decisiones tomadas en este tema
776 debe ser lo que se apuntó desde varios sectores de la muestra: reflexionar sobre los
777 contenidos impartidos y pensar que deben referirse a qué debe aprender el alumnado de
778 0-6 años.
- 779 • La necesaria coordinación entre los agentes e instituciones que intervienen en la
780 educación superior, no solo se ha subrayado entre las áreas de conocimientos y
781 asignaturas. El profesorado, el alumnado y, sobre todo, el contacto permanente con los
782 colegios de Educación Infantil y las aulas universitarias de esta titulación, han sido
783 elementos referidos de manera constante para que establezcan tareas permanentes de
784 coordinación. Varias voces insisten en que las y los docentes universitarios deben
785 conocer más el aula de Infantil de 0-6 años.

- 786 • Las menciones precisan un mayor debate para consensuar su diseño, funcionalidad y
787 desarrollo. El hecho de que muchas de las que se ofertan no sean habilitantes
788 profesionalmente, desencadena un abanico heterogéneo entre universidades en estas
789 decisiones. De las 13 universidades que conforman esta comisión, seis no ofertan ni
790 una sola Mención. El resto lo hace, pero con considerables puntos diferenciadores.
- 791 • Llama la atención que entre los resultados de este análisis inicial que hemos realizado,
792 la perspectiva inclusiva no se haya mencionado con la frecuencia necesaria. En la etapa
793 infantil, la disminución de las barreras de aprendizaje del alumnado recae
794 fundamentalmente en las y los tutores. La presencialidad y la participación pedagógica
795 de todo el alumnado debe desarrollarse, con el apoyo necesario, pero siempre en el aula
796 ordinaria. Por ello, la formación inicial habría de incorporar este ámbito con mayor
797 prioridad y dedicación.
- 798 • El acceso a la titulación de Educación Infantil precisa de reestructuración. Son muchas
799 las fuentes que lo han demandado. Estamos en una opción universitaria que conlleva
800 gran responsabilidad en el desarrollo profesional. La administración debe poner cauces
801 capaces de seleccionar a los mejores futuros docentes.
- 802 • Las coincidencias en la necesidad de revalorizar la etapa infantil y a los maestros que
803 la imparten, está extendida. Este planteamiento, si se acoge y se materializa, favorecerá
804 en cadena la mejora de todos los que contribuimos en su formación.

805
806
807

808 **4. Evolución de los estudios, oferta de plazas y demanda de titulados**

809
810
811 El presente capítulo aborda, de forma cuantitativa, la situación del Grado en Educación
812 Infantil en el sistema universitario español. Por una parte, se parte de las estadísticas y datos
813 que ofrece el Ministerio de Innovación, Ciencia y Universidades, especialmente a través de sus
814 informes anuales *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*, con información
815 procedente del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) de la Secretaría General
816 de Universidades. Además, se ha contado con otras fuentes de información de diferentes
817 informes como la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) o el Observatorio de Empleo
818 de la Universidad de Granada. Igualmente, también se han solicitado datos a las universidades
819 a las que pertenecen las personas que integran el equipo de trabajo del Libro Blanco del Grado
820 en Educación Infantil. Sin embargo, y especialmente en relación a la empleabilidad de los
821 egresados, son informaciones difíciles de recoger debido a que, en no pocas ocasiones, no se
822 encuentran sistematizadas. Por el contrario, sí que se ha podido obtener datos sobre la demanda
823 del título en Educación Infantil en parte de estas universidades, un dato relevante en el sentido
824 de que muestra el atractivo de esta titulación.

825
826
827 **4.1. Oferta de plazas**

828
829 La demanda del estudiantado para el Grado en Educación Infantil supera, en todos los
830 casos, la oferta de plazas. Es decir, existe un elevado interés en esta formación, especialmente
831 para el acceso a la docencia en esta etapa educativa, que va de los 0 a los 6 años.

832 Según los datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, el número de
833 titulaciones en Educación Infantil impartidas en el sistema universitario español fue en el curso
834 2023-24 de 72, suponiendo un incremento de 6 con respecto al curso 2015-16, que era de 66.
835 Las presenciales se han mantenido en 56 y las semipresenciales han pasado de 1 a 2. Las no
836 presenciales también ha tenido una trayectoria similar, de 5 a 6, mientras que las que más han
837 crecido han sido las de varias modalidades, que han pasado de 6 a 11 en el periodo
838 contemplado.

839 40 titulaciones, siendo todas presenciales menos una, son públicas, lo que supone un
840 55,56%. El sistema público solo ha incrementado sus titulaciones en un caso. Por el contrario,
841 en el sistema privado, 32 titulaciones, el salto ha sido de 27 a 32, siendo todas ellas presenciales.

842 En relación a las plazas ofertadas, en el caso de los centros universitarios de los centros
843 públicos, en el curso 2023-24 fueron 9.231 en 48 grados, mientras que en el curso 2015-16
844 llegaron a 9.769 en 39 grados. Es decir, se ha producido un descenso de las plazas, un 5,51%,
845 pero han aumentado los grados.

846 También cabe destacar que existe una nota de acceso al Grado en Educación Infantil
847 que es relativamente alta, lo que implicaría una competencia significativa para acceder a la
848 titulación. De esta forma, por ejemplo, la Universidad de Murcia se sitúa en 11,2; la Universitat
849 Autònoma de Barcelona en el 8,53; y la Universidad Politécnica de Valencia en el 8,78.

850

851 **4.2. Matriculación y personas egresadas**

852

853 La evolución de la matrícula en el Grado en Educación Infantil ha sido positiva en el
854 periodo que va de los cursos 2015-16 a los cursos 2023-24, como consecuencia del aumento
855 de grados ofertados en Educación Infantil. El Ministerio de Ciencia, Innovación y
856 Universidades mostraba como, en dicho periodo, se había producido un incremento de
857 estudiantes de nuevo ingreso en Educación Infantil que iba de 12.294 a 15.785 estudiantes, lo
858 que representó un aumento del 28,4%. En el caso de las universidades públicas, creció un
859 34,33% y en el de las privadas un 12,59%. Si en el curso 2015-16, el 91,83% de los nuevos
860 ingresos en el Grado en Educación Infantil eran mujeres, en el curso 2023-24 fueron el 89,51%.

861 El Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades también muestra indicadores
862 sobre preinscripciones en el caso de los grados en universidades públicas. En cuanto al curso
863 2023-24 en Educación Infantil, el dato era de 13.611 potenciales estudiantes, lo que muestra
864 que había 1,47 personas preinscritas por cada plaza. En el curso 2015-16, las preinscritas fueron
865 13.424, lo que suponía 1,37 personas por plaza. En cuanto a los admitidos y admitidas, en su
866 conjunto, en matrícula ordinaria y extraordinaria, fueron para el curso 2023-24 11.895, el
867 87,39% de las personas preinscritas. En el curso 2015-16, los datos mostraban 11.545
868 admitidos, un 87,16%. Con respecto a las matriculadas y matriculados, para el último curso del
869 que se disponen de datos, la cifra fue de 8.669, un 72,88% de los admitidos. En el curso 2015-
870 16, las personas que cursaron la matrícula fueron 8.624, un 74,70% de las que habían logrado
871 la admisión. Como personas matriculadas como primera opción, se produjo un descenso de
872 6.918 estudiantes en el curso 2015-16 a 5.819 en el curso 2023-24.

873 Con respecto a la “tasa de ocupación”, el porcentaje de plazas de primer curso que se
874 han ocupado con estudiantes de nuevo ingreso procedentes del proceso de preinscripción, la
875 misma ha pasado del 88,3% en el curso 2015-16 al 93,9% en el curso 2023-24. La “tasa de
876 preferencia”, porcentaje de las plazas ofertadas en primer curso que se han ocupado con
877 estudiantes que eligieron el Grado en Educación Infantil como primera opción, también ha
878 aumentado entre estos dos cursos del 137,4% al 147,4%. Sin embargo, la “tasa de adecuación”,
879 porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso cuyo origen es la preinscripción que han elegido el
880 Grado en Educación Infantil como primera opción, ha descendido del 80,2% al 67,1%.

881 Una de las cuestiones observadas es el aumento del estudiante procedente del Grado
882 Superior de Educación Infantil en Formación Profesional. Se han podido recoger algunos datos
883 de diferentes universidades que muestran este proceso, aunque también se pueden ver las
884 diferencias entre ellas. Por ejemplo, en la Universidad de Murcia, para el curso 2024-25, el
885 23,91% de los matriculados en primero de Grado en Educación Infantil provenían del Grado
886 Superior. En la Universidad del País Vasco, el porcentaje aumentaba al 34,91% en el curso
887 2022-23. En la Universidad de La Rioja, por su parte, en el curso 2023-24 era del 39,47% y en
888 el curso siguiente, el 2024-25, había descendido al 33,33%.

889 En relación al conjunto de estudiantado en el Grado en Educación Infantil, en el curso
890 2015-16 era de 44.858 personas mientras que en el curso 2022-23 se situó en 51.041, un
891 incremento del 13,78%. En este último curso, el 76,97% era a tiempo completo, no
892 observándose diferencias significativas con respecto al primer curso del que se disponen datos.
893 Con respecto a la titularidad de las universidades, si en el curso 2015-16 el 79,66% del
894 estudiantado se encontraba matriculado en centros públicos, en el curso 2022-23 había
895 descendido al 75,49%. Y es que, mientras que en las universidades públicas el estudiantado en
896 Educación Infantil había crecido un 7,83%, en las privadas lo había hecho en un 37,1% en el
897 mismo periodo.

898 En el curso 2022-23, el 91% de las personas matriculadas en el Grado en Educación
899 Infantil eran mujeres. En el curso 2015-16, era del 93,17%. Es decir, se ha producido en este
900 periodo una ligerísima mayor incorporación de estudiantado masculino en el Grado en
901 Educación Infantil, aunque todavía nos encontramos ante una de las titulaciones más
902 feminizadas del sistema universitario.

903 Finalmente, y siguiendo la misma fuente del Ministerio de Ciencia, Innovación y
904 Universidades, en sus datos anuales, en el periodo que va del curso 2015-16 al 2022-23, los
905 egresados se han mantenido estables, casi siempre por encima de los 10.000. Si en el primer
906 curso contemplado fueron 10.795, en el curso 2022-23 descendió ligeramente a 10.563, un

907 2,15% menos. Ese último curso, el 64,9% de las egresadas y egresados era menor de 25 años,
908 cifra superior al 61,70% del curso 2015-16.

909 El 94,08% de las personas egresadas en el curso 2015-16 fueron mujeres, mientras que
910 en el curso 2022-23 fue del 92,63%. En el primer curso del periodo contemplado, el 73,50%
911 de las tituladas y titulados en Educación Infantil procedían de universidades públicas mientras
912 que, en el curso 2022-23, el porcentaje había descendido al 70,37%. De hecho, las egresadas y
913 egresados por las universidades públicas habían descendido un 6,33% en el periodo
914 contemplado. Por su parte, los que procedían de universidades privadas aumentaron un 9,44%.

915

916

917 **4.3. Demanda de egresadas y egresados en Educación Infantil e inserción laboral**

918

919 En relación a la inserción laboral, y como se ha señalado al comienzo del presente
920 capítulo, existe dificultad para conocer los datos específicos. Es cierto que, siendo la mayoría
921 de las y los egresados docentes en Educación Infantil, podrían sistematizarse sistemas de
922 acceso a esta información a través de las Consejería de Educación de las Comunidades
923 Autónomas. Sin embargo, no debe olvidarse que el Grado en Educación Infantil también
924 permite el acceso a diferentes empleos vinculados a la atención a la infancia, la formación, las
925 actividades de ocio, entre otras muchas. Y es que, en definitiva, aunque la salida profesional
926 más frecuente de este estudiantado sea la docencia, en primer y segundo ciclo de Educación
927 Infantil, también encuentran empleo en servicios de atención temprana, entidades públicas
928 como ayuntamientos, Organizaciones No Gubernamentales, ludotecas, etc.

929 En cuanto a la tasa de afiliación a la Seguridad Social, los datos del Ministerio de
930 Ciencia, Innovación y Universidades mostraban, en el año 2022, un 79,8% para los egresados
931 y egresadas en las titulaciones del ámbito educativo. Se daban diferencias entre las
932 Comunidades Autónomas, con un 92% en Islas Baleares y un 62% en Extremadura.

933 Con respecto a los datos de afiliación a la Seguridad Social, recogidos de la misma
934 fuente, reflejaba los siguientes resultados.

935

936

937

938

939

940 **Tabla 7. Afiliación a la Seguridad Social por ámbito de estudio el cuarto año de egresar.**

941 **Cohorte de egresados 2015-16 con menos de 31 años de edad, por Grado y Ciclo.**

	Nº de egresados	Tasa de afiliación	% de contratos indefinidos	% de contratos en el grupo de titulados universitarios	Base media de cotización
Total	176.121	75,3%	57,9%	59,3%	27.239,0
Ámbito de estudio					
Total Educación	27.914	79,0%	40,4%	56,7%	26.030,1
Formación de docentes de enseñanza infantil	9.324	76,7%	40,1%	43,7%	24.218,7
Formación de docentes de enseñanza primaria	14.298	80,5%	37,1%	65,3%	27.969,6
Otra Formación de personal docente y ciencias de la educación	4.292	78,8%	50,3%	54,7%	22.826,5

942 Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024), p. 157.

943

944

945 Como puede observarse en la Tabla 1, casi 10.000 egresadas y egresados respondían al
 946 perfil señalado. De todos ellas y ellos, un 76,7% son personas afiliadas a la Seguridad Social,
 947 cifra inferior a Educación Primaria. Sin embargo, con un 40,1%, el porcentaje de contratos
 948 indefinidos era superior. Pero, en relación al % de contratos en el grupo de personas tituladas
 949 universitarias, la diferencia era muy significativa tanto con el conjunto del total de Educación
 950 como especialmente con Primaria, más de 20 puntos. Además, la base de cotización en
 951 Educación Infantil también era menor, en más de 3.000 euros, con respecto a Educación
 952 Primaria.

953

954 **Tabla 8. Tasa de afiliación a la Seguridad Social por tipo de enseñanza y modalidad de
 955 universidad al primer y cuarto año después de egresar. Cohorte de egresados 2015-16.
 956 Grado y Ciclo.**

	1 año después de egresar			4 años después de egresar		
	Total	U. Presenciales	U. No presenciales	Total	U. Presenciales	U. No presenciales
Universidades públicas	50,5%	50,1%	61,2%	74,9%	75,2%	68,1%
Rama de enseñanza						
Ciencias Sociales y Jurídicas	52,5%	52,0%	64,2%	72,7%	72,8%	70,3%
Ingeniería y Arquitectura	60,4%	60,3%	79,2%	80,3%	80,3%	80,5%
Artes y Humanidades	33,8%	32,5%	53,2%	60,8%	61,0%	56,9%
Ciencias de la Salud	48,0%	47,8%	54,8%	82,8%	83,3%	68,6%
Ciencias	32,8%	32,3%	64,7%	72,0%	72,0%	71,7%
Universidades privadas	62,0%	58,5%	77,8%	77,7%	76,8%	81,6%
Rama de enseñanza						
Ciencias Sociales y Jurídicas	66,6%	62,6%	78,0%	78,8%	77,8%	81,7%
Ingeniería y Arquitectura	63,5%	60,3%	87,5%	79,2%	78,1%	87,7%
Artes y Humanidades	44,9%	40,8%	67,8%	66,5%	65,0%	75,2%
Ciencias de la Salud	53,7%	53,1%	67,2%	76,1%	76,1%	75,2%
Ciencias	29,8%	29,8%	-	70,8%	70,8%	-

957 Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024), p. 160.

959 Con respecto a la tasa de afiliación a la Seguridad Social, en el caso de la rama de
960 enseñanza de Ciencias Sociales y Jurídicas, a la pertenecen los grados en Educación, las tasas
961 un año después de egresar se sitúan ligeramente por encima de la media, superando el 50% en
962 las universidades públicas, siendo la segunda rama con más afiliación tras Ingeniería y
963 Arquitectura. En el caso de las universidades privadas, los resultados son más favorables. Con
964 respecto a los cuatro años después de egresar, se observa que los indicadores ascienden a por
965 encima del 70% en el caso de las universidades públicas, pero pierden posiciones con respecto
966 a otras ramas de conocimiento. En el caso de las universidades privadas, sigue siendo superior
967 la tasa de afiliación.

968

969

970 **Tabla 9. Tasas de afiliación a la Seguridad Social por ámbito de estudio y sexo del primer
971 y cuarto año después de egresar. Cohorte de egresados 2015-16. Grado y Ciclo.**

	1 año después de egresar			4 años después de egresar		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	52,2%	53,3%	51,5%	75,4%	75,4%	75,3%
Ambito de estudio						
Total Educación	58,3%	58,6%	58,3%	78,9%	79,7%	78,7%
Formación de docentes de enseñanza infantil	59,1%	62,8%	58,8%	77,1%	79,3%	76,9%
Formación de docentes de enseñanza primaria	57,5%	57,1%	57,6%	80,5%	79,9%	80,8%
Otra Formación de personal docente y ciencias de la educación	59,8%	64,1%	58,9%	77,5%	78,8%	77,2%

972 Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024), p. 161.

973

974

975 En relación a las tasas de afiliación a la Seguridad Social en función del sexo y del
976 ámbito de estudio, un año después de egresar Educación Infantil contaba con un 59,1% de los
977 egresados y egresadas, siendo superior en el caso de las mujeres en cuatro puntos. Con respecto
978 a los cuatro años tras egresar, se alcanza el 77,1%, siendo de nuevo superior en el caso de las
979 mujeres, en esta ocasión en más de dos puntos.

980

981

982

983

984

985

986 **Tabla 10. Porcentaje de personas egresadas universitarias afiliadas a la Seguridad Social**
987 **en régimen de autónomos por rama de enseñanza y sexo el primer y cuarto año de egresar.**
988 **Cohorte de personas egresadas 2015-16.**

GRADO Y CICLOS	1 año después de egresar			4 años después de egresar		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Rama de enseñanza	6,8%	8,6%	5,5%	7,5%	9,2%	6,3%
Ciencias Sociales y Jurídicas	5,0%	7,4%	3,8%	6,1%	8,8%	4,6%
Ingeniería y Arquitectura	7,3%	7,4%	7,1%	8,0%	8,1%	7,6%
Artes y Humanidades	6,8%	9,0%	5,7%	8,5%	9,7%	7,9%
Ciencias de la Salud	11,6%	17,9%	9,2%	11,2%	15,8%	9,4%
Ciencias	4,4%	4,4%	4,5%	3,4%	3,7%	3,2%

989 Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024), p. 162.

990
991
992 Finalmente, en relación a las egresadas y egresados que se encontraban trabajando por
993 cuenta propia como autónomos, en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas mostraban una tasa
994 de afiliación del 5%, por debajo de la media y siendo la segunda más baja el primer año después
995 de egresar. En función del sexo, el porcentaje es casi el doble en el caso de los hombres. A los
996 cuatro años de egresar, el incremento de las tituladas y titulados autónomos es apenas de un
997 punto, manteniéndose la diferencia entre los dos sexos.

998 Por su parte, la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) mostró, con datos de
999 2020, que la situación de las graduadas y graduados en las titulaciones de Educación a los
1000 cuatro años de la obtención del título era que más del 95% trabajaban por cuenta ajena; el 59%
1001 contaba con un contrato temporal; y el 41% tenía una jornada parcial. Además, casi el 60%
1002 pertenecía al grupo de cotización “titulado universitario”. Asimismo, la base media de
1003 cotización de las y los docentes en Educación Infantil era de 25.013,33 euros.

1004 El informe de 2024 del Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación
1005 Docente y Empleo de la Universidad de Valencia, indicaba que cerca del 81% de las egresadas
1006 y egresados en el Grado en Educación Infantil dedicaba los primeros años tras su titulación a
1007 la preparación de las oposiciones para docente, siendo la titulación en la que más egresados y
1008 egresadas optaban por esa vía laboral. Igualmente, casi un 47% consigue su primer trabajo en
1009 actividades que no se corresponden con su categoría y estudios realizados. De la misma
1010 manera, la temporalidad es elevada, con un 68% de contratos temporales. Sin embargo, este
1011 hecho va cambiando con el paso del tiempo. Más del 56% trabajaban en el ámbito de la
1012 educación, encontrándose en el mismo, docentes en Educación Infantil, educadoras y
1013 educadores infantiles, monitores y monitoras de ocio y tiempo libre, de comedor, profesoras y

1014 profesores de extraescolares. Finalmente, más del 70% se encontraban trabajando en el sector
1015 privado.

1016 Finalmente, el informe ejecutivo del Observatorio de Empleo de la Universidad de
1017 Granada, basado en el *Estudio de opinión de las personas egresadas de la Universidad de*
1018 *Granada del curso 2020-2021*, se centraban en aspectos como si las tituladas y titulados se
1019 encontraban trabajando en el momento de realización de la encuesta. Estos datos no estaban
1020 desagregados por ramas de conocimiento ni por estudios. De forma general, el 74,7% se
1021 encontraban trabajando. El 62,8% de las encuestadas y encuestados indicaba que su empleo
1022 respondía a los estudios cursados. Un 68,3% señalaron que sus estudios habían sido un
1023 requisito indispensable para lograr el contrato que tenían y para el 69,8%, las tareas y funciones
1024 que llevaban a cabo precisaban de una formación universitaria. Además, un 56,8% contaba con
1025 un contrato indefinido.

1026

1027 **4.4. Conclusiones**

1028

1029 Como se ha podido observar en las páginas anteriores, el Grado en Educación Infantil,
1030 en el sistema universitario español, ha ido manteniéndose relativamente estable, observándose
1031 cifras e indicadores que muestran, por un lado, un aumento del estudiantado. Este hecho viene
1032 motivado, en parte, por el aumento de la oferta, centrándose el mismo casi en su totalidad en
1033 la privada presencial. Es interesante constatar cómo, en términos relativos, los períodos que
1034 van del curso 2015-16 a los cursos 2022-23 y 2023-24, del que se cuenta con datos procedentes
1035 del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) de la Secretaría General de
1036 Universidades del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, se produce un
1037 incremento mayor de egresadas y egresados de universidades privadas.

1038 Puede observarse, igualmente la fortaleza del sistema universitario en el caso de la
1039 oferta. Hay una elevada presencia de titulaciones en Educación Infantil que muestra el elevado
1040 interés de potenciales estudiantes en este grado, como puede observarse en las preinscripciones
1041 y matriculaciones, que superan ampliamente las plazas ofertadas, la gran mayoría de las
1042 mismas cubiertas. Sin embargo, en el lado contrario, puede verse cómo Educación Infantil no
1043 es la primera opción para una parte nada desdeñable del alumnado que se matricula por primera
1044 vez, uno de cada tres.

1045 Igualmente, habría que tener en consideración la vía de acceso de las personas que se
1046 matriculan por primera vez en Educación Infantil, si vienen a través de la Prueba de Acceso a
1047 la Universidad (PAU) del Bachillerato o del Grado Superior en Educación Infantil. Como se

1048 ha podido ver, aunque de forma muy exploratoria, y también mediante consultas cualitativas,
1049 el aumento de la segunda opción se está produciendo. Además, con respecto a las universidades
1050 que facilitaron datos, podría señalarse, de forma estimativa y con todas las precauciones, que
1051 uno de cada tres estudiantes en el Grado en Educación Infantil procede de la Formación
1052 Profesional.

1053 En cuanto a la inserción laboral, en el caso de Educación Infantil, como en el resto del
1054 sistema universitario, se carecen de datos e indicadores más específicos que permitirían un
1055 mayor seguimiento de las trayectorias profesionales y laborales, y si la formación que ofrecen
1056 las universidades se ajusta a las demandas de los puestos de trabajo ocupados. En el caso de
1057 las titulaciones en Educación, y su inserción laboral mayoritariamente en la enseñanza, tanto
1058 pública como privada concertada, generalmente, podría contarse con datos más precisos al
1059 vincular estos dos ámbitos, a través de las Consejerías de Educación. Sin embargo, los
1060 indicadores e informes o bien son muy generales o muy específicos, así como limitados.
1061 Igualmente, se desconoce información vinculada al empleo de estos egresados y egresadas en
1062 otros empleos a los que también da acceso Educación Infantil. Los mismos, en ocasiones son
1063 un paso previo a la inserción en el sistema educativo, mientras se prepara una oposición para
1064 el ámbito público o se consigue un contrato en un centro educativo privado. Además, no son
1065 pocas las actividades que se realizan directa e indirectamente con el sistema educativo, por
1066 ejemplo, como monitoras y monitores de comedor, de servicios madrugadores, en actividades
1067 de refuerzo, extraescolares, etc.

1068 Por lo tanto, se cuenta con una radiografía precisa del estudiantado en Educación
1069 Infantil a través de los datos e indicadores que recoge el sistema universitario. Sin embargo, la
1070 inserción laboral y su situación en el mercado de trabajo, sus trayectorias, etc., precisarían de
1071 una mayor profundidad que, en la actualidad, no se produce.

1072

5. Modelos internacionales de formación

5.1. Contexto institucional

5.1.1. La Universidad y su integración en el Espacio Europeo de Educación or.

Las demandas de la globalización y de la sociedad del conocimiento requirieron que las universidades europeas en los albores del siglo XXI decidieran emprender una serie de reformas para enfrentarse a la nueva realidad económica, social y cultural resultante de dicha globalización. En este contexto, la Unión Europea contempló la necesidad de que las instituciones de educación superior realizaran cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la estructura curricular, la gestión del personal docente, la movilidad estudiantil, entre otros. En el año de 1998, los representantes de los gobiernos de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido firmaron la Declaración de Sorbona. En este documento se reconoció la necesidad de crear un espacio común de educación superior.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se formalizó al año siguiente, con la firma de la Declaración de Bolonia. De esta manera, se pactó la constitución de un sistema universitario flexible y convergente, que permitiese el reconocimiento de las titulaciones obtenidas en otros países, facilitando mayores posibilidades de formación y empleo. Esto a su vez, posibilita una forma eficaz de intercambio entre todo el alumnado, así como dota de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas. Se integran actualmente en el EEES, aparte de los 27 países de la UE, otros como Rusia o Turquía, hasta llegar a la cifra total de 48 países participantes¹.

El EEEES se basa en tres pilares fundamentales:

- European Credit Transfer System (ECTS): Se fundamenta en el precepto de que, un crédito será equivalente a unas 25 o 30 horas de trabajo (dentro y fuera del aula). Desde el punto de vista docente, por cada crédito de clase presencial se asumen 1,5 créditos

¹ Para ampliar información, se puede consultar la Web oficial de la Comisión Europea, *European Education Area*: <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

1105 de trabajo autónomo o de esfuerzo efectivo que debe realizar el alumnado para superar
1106 la asignatura (las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos,
1107 prácticas o proyectos).

- 1108 • Estructura grado/posgrado: La educación superior se dividirá en dos ciclos, un grado
1109 de orientación generalista y un postgrado de orientación especialista. Hay que destacar
1110 que el principio que articulará este sistema será la adquisición de habilidades, frente a
1111 la adquisición de conocimientos, por lo que estos grados y posgrados estarán
1112 fuertemente dirigidos a dar respuesta a las necesidades laborales que existan en la
1113 sociedad.
- 1114 • Acreditación: El último pilar prevé la creación de sistemas de acreditación que,
1115 mediante una evaluación interna y otra externa, vigilen la calidad de cada centro
1116 formativo y su adecuación a los requisitos del EEEES.

1118 **5.1.2. Las nuevas titulaciones de los Grados en Educación**

1120 En el marco del EEEES, se realizó la transición de las titulaciones de Magisterio a los
1121 Grados de Educación. El objetivo era configurar los nuevos Grados de Educación a nivel
1122 estatal. Para ello, y con la idea de valorar la adaptación al EEEES, la Agencia Nacional de la
1123 Evaluación de la Calidad y Acreditación impulsó un análisis de la situación de partida de las
1124 diferentes universidades a nivel estatal a través de los Libros Blancos (ANECA, 2005). Se
1125 recopiló información sobre la situación en los 25 países que conformaban la UE a fecha de 1
1126 de mayo de 2004; en total se analizaron 400 instituciones y 600 planes de estudio. Este fue el
1127 punto de partida de la configuración de los grados actuales en educación.

1128 El primer aspecto indicaba que España era el que menor duración asignaba a las
1129 Diplomaturas de Magisterio, con 3 años, frente a la tendencia mayoritaria de 4 cursos (64% de
1130 los países), más un Trabajo de Fin de Carrera y la fórmula de un posgrado de especialización.
1131 Por el contrario, en España la especialización se realizaba desde la propia titulación, siendo de
1132 los pocos países que no eran generalistas. Otro punto importante en Magisterio fue el
1133 Prácticum, por ser el que otorga la formación práctica de la titulación y al que nuevamente
1134 España le dedicaba menos tiempo en los planes de estudio que otros países; la mayoría
1135 establecen períodos de entre 6 meses y 1 año de duración.

1136 En los nuevos grados, los países de la UE parecían abogar por un proceso y modelo de
1137 formación del profesorado basado en la escuela, en la realidad profesional (“school-based

1138 teacher education”), con la finalidad de ajustar la teoría y la práctica. Siendo esto así, España
1139 debía introducir cambios en su modelo, de las Diplomaturas más breves de la UE a una de las
1140 mayores diversidades de Grados de 240 ECTS, logrando la especialización una vez concluido
1141 el grado. Además, se incluyeron los llamados Trabajos de Fin de Grado (TFG) para diseñar
1142 proyectos que podrían implementarse en alguna realidad escolar concreta. En lo referente al
1143 reparto de contenidos en base a su naturaleza, se llegó a una cierta uniformidad: un 30%
1144 corresponde a la formación psicopedagógica, un 40% representa los contenidos de las
1145 diferentes áreas de conocimiento y otro 30% se designa a la formación práctica.

1146

1147 **5.1.3. Análisis de la situación de los estudios correspondientes y/o afines en Europa**

1148

1149 El punto de partida ha sido Eurydice como red europea en educación que recoge la
1150 información necesaria sobre los diferentes sistemas educativos para la toma de decisiones en
1151 la política educativa nacional (Eurydice, 2023²).

1152

1153 ***Personal del ECEC (early childhood education and care)***³.

1154

1155 El personal de los centros de EAPI apoya el desarrollo de los niños y las niñas, vela por
1156 su salud y bienestar y les orienta en sus rutinas y actividades diarias. El tipo de experiencias
1157 que viven los niños y las niñas depende en gran medida de las personas que están a su cargo.
1158 El personal altamente cualificado tiene más probabilidades de utilizar enfoques pedagógicos
1159 apropiados, crear entornos de aprendizaje estimulantes y proporcionar buenos cuidados y
1160 apoyo. Unos requisitos mínimos de cualificación elevados para el personal de EAPI también
1161 son importantes para mejorar el estatus y la remuneración de las y los profesionales que
1162 desempeñan un papel tan importante.

1163 En muchos países, en la AEPI trabajan equipos de personas, en lugar de un solo
1164 profesional a cargo de todo un grupo de niños, como suele ocurrir en las escuelas primarias.
1165 Algunos países han establecido el mismo requisito de cualificación mínima para todos los
1166 miembros del personal; otros han variado los perfiles de los puestos de trabajo y exigen
1167 cualificaciones diferentes para los distintos puestos. Para tener en cuenta estos diferentes

² European Commission, Eurydice (Red europea de información sobre educación), Early Childhood Education and Care: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/topics/early-childhood-education-and-care>

³ ECEC (Early childhood, education and care) por sus siglas en inglés, EAPI (Educación y atención de la primera infancia), por su acrónimo en español. La traducción de la información recogida de Eurydice en el escrito es propia y adaptada.

1168 enfoques, este informe distingue entre dos grandes categorías de personal: profesionales de
1169 base= profesional principal (*core practitioners*) y ayudantes= auxiliares (*assistants*).

1170 Un profesional de base es una persona que dirige un grupo de niñas y niños a nivel de
1171 clase o de sala de juegos y trabaja directamente con los niños y sus familias. Las y los
1172 profesionales de base también pueden denominarse profesoras y profesores de preescolar,
1173 guardería o primera infancia, pedagogas y pedagogos, educadoras y educadores, cuidadoras y
1174 cuidadores de niñas y niños, personal pedagógico, etc.

1175 Una persona ayudante es una profesional que ayuda a diario al profesional principal
1176 con un grupo de niñas y niños o una clase. La denominación del puesto suele indicar
1177 explícitamente que tiene una función asistencial (por ejemplo, *pædagogmedhjælper* en
1178 Dinamarca) o que está relacionado con el cuidado de la infancia (por ejemplo, *Kinderpfleger/-
1179 innen* en Alemania).

1180 A continuación, se describe las cualificaciones iniciales requeridas para las y los
1181 profesionales de base y ayudantes. Luego se explora los requisitos para que las personas
1182 profesionales de base y ayudantes se sometan a desarrollo profesional continuo.

1183

1184 ***Requisitos de cualificación para el personal de EAPI***

1185

1186 El análisis de los niveles mínimos de cualificación de los profesionales de base revela
1187 grandes diferencias entre las normativas relativas al trabajo con niños pequeños y mayores
1188 (véase el gráfico 4). Menos de la mitad de los sistemas educativos europeos exigen que al
1189 menos uno de los miembros del equipo que atiende a un grupo de niños, independientemente
1190 de su edad, tenga una formación superior. En Bulgaria, Dinamarca, Alemania, Estonia, Grecia,
1191 Croacia, Lituania, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y
1192 Noruega, el nivel mínimo es de licenciatura (CINE 6)⁴ durante toda la etapa de EAPI. En
1193 Portugal e Islandia se establece en el nivel de máster (CINE 7). En Italia y Francia, se establece

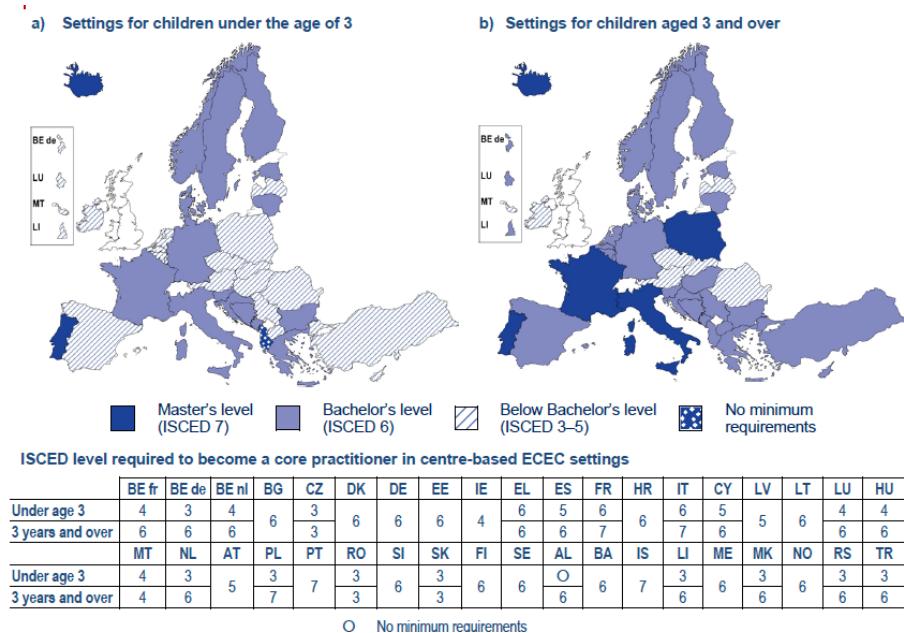
⁴ Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE): Nivel CINE 0 (Educación de la primera infancia), Nivel CINE 1 (Educación primaria), CINE 2 (Educación secundaria baja), CINE 3 (Educación secundaria alta), CINE 4 (Educación postsecundaria no terciaria), CINE 5 (Educación terciaria de ciclo corto), CINE 6 (Grado en educación terciaria o nivel equivalente), CINE 7 (Nivel de maestría, especialización o equivalente), CINE 8 (nivel de doctorado o equivalente). Más información en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pdf>

International Standard Classification of Education (ISCED): ISCED 0, Early childhood education; ISCED 1 Primary education; ISCED 02, Lower secondary education; ISCED3, Upper secondary education; ISCED 4, Post-secondary non-tertiary education; ISCED 5, Short-cycle tertiary education; ISCED 6, Bachelor's or equivalent level; ISCED 7, Master's or equivalent level. Más información en: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ised-2011-en.pdf>

1194 en el nivel de licenciatura (CINE 6) para los niños menores de 3 años y en el nivel de máster
 1195 (CINE 7) para los niños a partir de 3 años. Sin embargo, a veces la situación es más compleja
 1196 de lo que revelan los requisitos mínimos. Por ejemplo, en Francia, el requisito mínimo se
 1197 establece en ISCED 6 para profesionales de base que trabajan con niñas y niños más pequeños
 1198 (es decir, educador de jóvenes niños – éducateur de jeunes enfants y enfermera pediátrica –
 1199 puérula). El artículo R2324-42 del Código de Salud Pública establece que al menos el 40
 1200 % del personal debe ser enfermeras pediátricas o enfermeros calificadas por el estado, personas
 1201 educadoras de la primera infancia, psicomotricistas o enfermeras asistentes infantiles. Estos
 1202 niveles de cualificación van desde ISCED nivel 3 hasta ISCED nivel 6. Las maestras y maestros
 1203 de preescolar (professeur des écoles) que trabajan con niños mayores necesitan tener formación
 1204 completa de maestros con calificación ISCED 7. Sin embargo, los requisitos se han reducido
 1205 en 2023–2026 para las escuelas preescolares que experimentan dificultades de reclutamiento.

1206

1207 **Figura 1. Minimum qualification levels required to enter the ECEC core practitioner
 1208 profession, 2022/23**



1209

1210

1211 En un tercio de los sistemas educativos, se considera esencial un alto nivel de
 1212 cualificación durante la segunda fase de la EAPI (educación preescolar), pero no durante la
 1213 primera (desarrollo educativo de la primera infancia o cuidado de niñas y niños) en grupos
 1214 infantiles de menores de 3 años. Es el caso de Bélgica (las tres Comunidades), España, Chipre,
 1215 Luxemburgo, Hungría, Países Bajos, Polonia, Albania, Liechtenstein, Macedonia del Norte,
 1216 Serbia y Turquía.

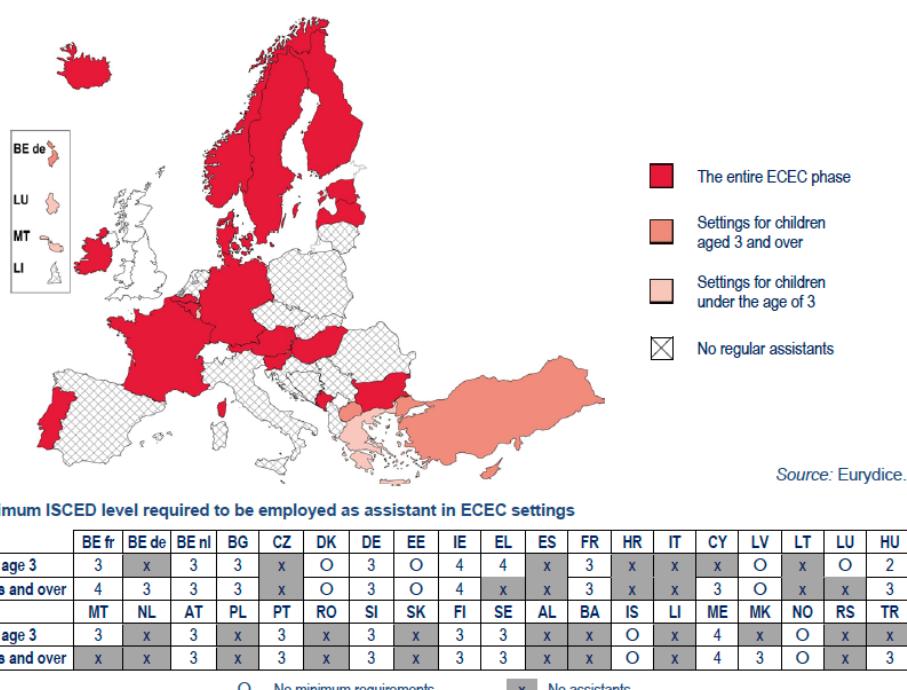
1217 En siete países europeos (Chequia, Irlanda, Letonia, Malta, Austria, Rumanía y
1218 Eslovaquia), el nivel mínimo de cualificación exigido para trabajar como profesional de base
1219 durante toda la fase de AEPI, con cualquier grupo de edad, es inferior al de licenciatura.

- 1220
- 1221 • En Chequia, existen dos tipos de EAPI con diferentes requisitos para las personas
1222 profesionales de base. A las profesoras y profesores de preescolar que trabajan en
1223 guarderías (con niños de 2 años o más) se les exige haber cursado educación secundaria
1224 superior (CINE 354) en el campo de estudio de pedagogía preescolar. Para las y los
1225 cuidadores de niñas y niños que trabajan en grupos infantiles (que atienden a niños
1226 desde los 6 meses de edad hasta la educación primaria), la cualificación mínima exigida
1227 es la educación secundaria superior (CINE 354) en el campo de estudio de la pedagogía
1228 o los servicios sanitarios o sociales.
 - 1229 • La cualificación mínima exigida para trabajar en la AEPI en Irlanda es la CINE 4, que
1230 suele requerir un curso de formación de un año. Como parte del programa preescolar
1231 gratuito de la ECCE, que ofrece educación preescolar gratuita a niños de 3 a 5 años,
1232 existe un requisito contractual por el que el educador principal (es decir, el profesor) de
1233 cada grupo de niños debe tener una cualificación CINE 5.
 - 1234 • En Letonia, al profesorado de preescolar y de deportes se les exige haber cursado un
1235 ciclo corto de educación superior (CINE 5) en pedagogía y la cualificación profesional
1236 de profesora y profesor (incluidas las prácticas en el centro, los exámenes finales y la
1237 tesis de diplomatura). En el caso de las profesoras y profesores de música, se exige la
1238 titulación CINE 6.
 - 1239 • En Malta, para trabajar como educadora y educador de guardería o jardín de infancia
1240 se exige un título de educación de nivel CINE 4 y haber superado con éxito un periodo
1241 de prueba de un año.
 - 1242 • En Austria, una profesora o profesor de preescolar (Elementarpädagogin/-pädagoge)
1243 debe ser titulado por un centro de educación primaria (CINE 5).
 - 1244 • En Rumanía, tanto las personas educadoras de la primera infancia (puericultor) que
1245 trabajan en centros para niños menores de 3 años como el profesorado de preescolar
1246 deben tener un título de educación secundaria (CINE 3). Sin embargo, la mayoría del
1247 personal que trabaja con niñas y niños de 3 años o más posee un título de licenciatura
1248 (CINE 6).

1250 En Eslovaquia, las y los profesionales de preescolar (učiteľ materskej školy) que
 1251 trabajan con niñas y niños de 3 años deben haber cursado estudios de formación profesional de
 1252 segundo ciclo (CINE 3) en el campo de la pedagogía preescolar. La cualificación mínima de
 1253 las y los profesionales de base que trabajan con niñas y niños menores de esa edad (opatrovateľ
 1254 detí) es la educación secundaria superior (CINE 3) y una formación complementaria de al
 1255 menos un curso acreditado de 220 horas en atención a la infancia de hasta 3 años.

1256

1257 **Figura 2. Regular assistants in ECEC, 2022/2023**



1258

1259

1260 Para obtener una imagen más completa del personal que trabaja en el ámbito de la AEPI,
 1261 es necesario ir más allá de las y los profesionales de base. Diferentes tipos de personal suelen
 1262 trabajar con grupos de niños en la EAPI. En más de la mitad de los sistemas educativos
 1263 europeos, los auxiliares apoyan el trabajo diario de las y los profesionales de base (véase el
 1264 gráfico 5). Los auxiliares suelen supervisar a los niños en el patio o durante las actividades al
 1265 aire libre y asisten a las comidas y a las diversas actividades planificadas por las y los
 1266 profesionales de base. Suelen tener menos cualificaciones.

1267

- 1268 • En Alemania, el personal pedagógico básico (pädagogische Fachkräfte) de los centros
 1269 de EAPI recibe una formación de 3 años en las Fachschulen de trabajo juvenil y
 1270 comunitario o de 4 años en los centros de enseñanza superior (ambos CINE 6). En
 1271 algunos Länder se contrata a personal pedagógico complementario, especialmente

1272 auxiliares de guardería (Kinderpflegerinnen y Kinderpfleger). Normalmente, a este
1273 personal se le exige una formación de 2 años en las Berufsfachschulen, escuelas de
1274 formación profesional a tiempo completo (CINE 3).

- 1275 • En Eslovenia, los profesores de preescolar con una licenciatura en educación preescolar
1276 (CINE 6) y los ayudantes de profesores de preescolar gestionan conjuntamente las
1277 actividades del aula. Los auxiliares deben tener un título de secundaria superior en
1278 educación preescolar o haber cursado estudios de secundaria superior general
1279 (gimnazija) y un curso de formación profesional para EAPI (CINE 3).

1280
1281 En algunos sistemas educativos, los auxiliares sólo están disponibles en la primera o en
1282 la segunda fase de la EAPI. En Grecia, Luxemburgo y Malta, los auxiliares apoyan a las y los
1283 profesionales de base en centros para niños menores de 3 años, mientras que en la Comunidad
1284 germanófona de Bélgica, Chipre, Macedonia del Norte y Turquía solo trabajan en centros para
1285 niños mayores.

1286 En 12 países (Chequia, Croacia, Italia, Lituania, los Países Bajos, Polonia, Rumanía,
1287 Eslovaquia, Albania, Bosnia y Herzegovina, Liechtenstein y Serbia) no hay auxiliares fijos en
1288 el sector de la EAPI. Sin embargo, podría haber algún personal adicional empleado para apoyar
1289 a los niños con necesidades educativas especiales, y puede haber varios profesionales de base
1290 trabajando en equipo en un mismo grupo.

1291 Por lo general, para trabajar como ayudante en centros de EAPI se exige la titulación
1292 de secundaria superior (CINE 3). Por lo general, esto significa tener un título de educación
1293 secundaria superior en EAPI o haber completado la educación secundaria superior general y
1294 un curso de formación profesional de 1 año para EAPI. Los ayudantes deben haber cursado
1295 estudios postsecundarios no terciarios (CINE 4) en la Comunidad francesa de Bélgica (cuando
1296 trabajan con niños mayores de 2,5 años), Irlanda, Grecia y Montenegro. Para el caso de España,
1297 se concreta en el Técnico Superior de Educación Infantil (CINE 4), formación que cualifica
1298 para trabajar en el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil.

1299 En Dinamarca, Estonia, Letonia, Islandia y Noruega, así como en Luxemburgo (donde
1300 el personal no cualificado sólo se emplea en centros con niños muy pequeños), no existen
1301 requisitos mínimos de cualificación para los ayudantes durante toda la fase de EAPI. Es posible
1302 que algunos países sigan empleando ayudantes cualificados.

1303

- 1304 • En Dinamarca, se pueden emplear dos tipos de ayudantes: un auxiliar pedagógico
1305 (pædagogisk assistant) con una cualificación profesional CINE 3 y un ayudante
1306 (pædagogmedhjælper) sin requisitos mínimos de cualificación. En 2021, entre el
1307 personal de los centros municipales y autónomos, el 6 % había cursado estudios de
1308 nivel CINE 3 para ser auxiliar pedagógico, mientras que el 36 % no había cursado
1309 estudios de pedagogía. En los centros privados, las proporciones eran respectivamente
1310 del 5 % y del 42 %. En conjunto, el 55 % del personal de los centros municipales y
1311 autónomos y el 50 % del personal de los centros privados había recibido formación
1312 pedagógica (CINE 6).
- 1313 • En Luxemburgo, en los centros de EAPI para niños menores de 3 años, el personal no
1314 cualificado puede constituir como máximo el 10 % de la plantilla y debe completar una
1315 formación específica de 100 horas.
- 1316 • En Noruega, existen dos tipos de ayudantes: los trabajadores infantiles y juveniles con
1317 una cualificación profesional CINE 3 y otros ayudantes sin requisitos mínimos de
1318 cualificación. Los trabajadores infantiles y juveniles constituyen el 23 % del personal
1319 de EAPI, mientras que los auxiliares con una formación diferente constituyen el 31 %.
1320 En conjunto, el personal con formación de maestro de jardín de infancia u otra
1321 formación pedagógica/superior constituye el 46 % del personal de EAPI.

1322

1323 ***Normativas de desarrollo profesional continuo para el personal de EAPI.***

1324

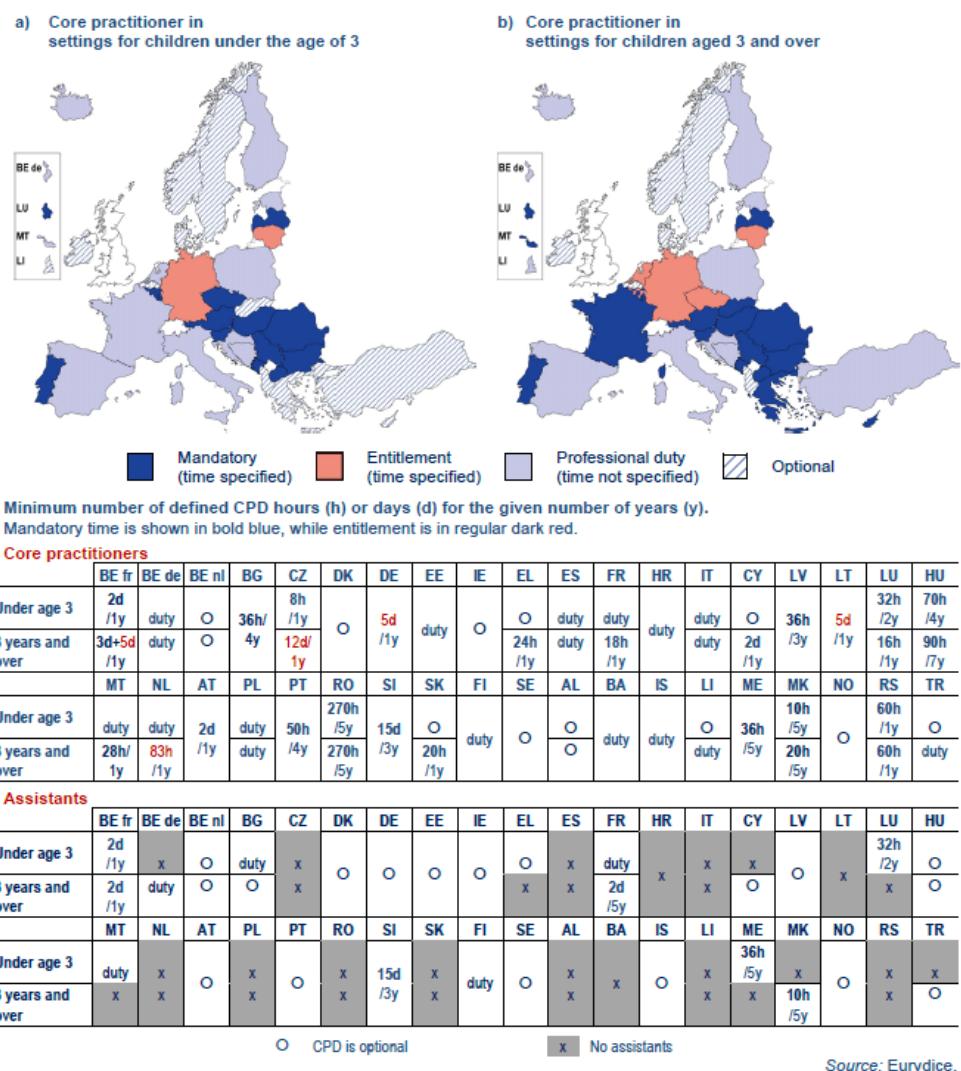
1325 Establecer los requisitos iniciales de cualificación para el personal que trabaja con niños
1326 es solo el primer paso para garantizar una fuerza laboral bien cualificada. El desarrollo
1327 profesional continuo es crucial ya que permite a los empleados mejorar sus conocimientos y
1328 habilidades a lo largo de su carrera.

1329 Los países regulan el CPD (Continuing Professional Development) del personal de
1330 EAPI de diferentes maneras. La distinción más fundamental es si el CPD se considera un deber
1331 profesional o una actividad opcional. Para los propósitos de este informe, el CPD se considera
1332 un deber profesional si la participación está explícitamente definida como tal en las
1333 regulaciones de alto nivel. Se considera opcional si no hay una obligación legal en los
1334 documentos de políticas de alto nivel para que el personal de EAPI participe en el CPD o si el
1335 CPD no se menciona. El CPD también puede definirse en términos del tiempo asignado a cada
1336 maestro para diversas actividades de formación.

1337 Un informe reciente de Eurydice titulado *Teachers in Europe: careers, development*
 1338 *and well-being*⁵ reveló que los profesores tienden a participar en más tipos de CPD en los países
 1339 donde se define el tiempo para el CPD para cada profesional. Se consideran dos tipos de
 1340 asignación de tiempo: obligatorio y/o derecho. El CPD se considera obligatorio si hay una
 1341 cantidad mínima especificada (horas, días, créditos, etc.) de CPD requerida durante un cierto
 1342 período (generalmente durante un año escolar o algunos años). Cuando el CPD se define como
 1343 un derecho, se concede una cierta cantidad de tiempo de CPD para el personal durante o fuera
 1344 del horario de enseñanza (trabajo). Sin embargo, no es obligatorio que el personal utilice estas
 1345 horas.

1346

1347 **Figura 3. Continuing professional development stats of ECEC core practitioners,
 1348 2022/2023**



1349

⁵ El informe sobre *Profesores en Europa: carreras, desarrollo y bienestar* está disponible en: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf

1350 Un tercio de los sistemas educativos hacen que el CPD sea obligatorio para las y los
1351 profesionales de base que trabajan con niños más pequeños, especificando su duración mínima
1352 durante un período de tiempo definido. Algunos más, pero aún menos de la mitad de los
1353 sistemas educativos, requieren CPD para las y los profesionales de base que trabajan con niños
1354 mayores. El CPD obligatorio generalmente significa que se ofrece apoyo al personal para
1355 participar en estas actividades, por ejemplo, el CPD se proporciona durante el tiempo de trabajo
1356 o se reembolsan los costos de los cursos y viajes. Esto no siempre es el caso en los sistemas
1357 educativos donde el CPD se considera un deber profesional o es opcional.

1358 Lo más común es que se requiera que los maestros realicen de 1 a 3 días de CPD por
1359 año. Varios países requieren más.

1360

- 1361 • En Eslovenia, según la Ley de Organización y Financiamiento de la Educación, la
1362 educación y capacitación profesional es una de las tareas obligatorias de un maestro.
1363 Las regulaciones estipulan que los maestros deben realizar un mínimo de 5 días de CPD
1364 al año o 15 días en 3 años. El Acuerdo Colectivo para la Educación estipula que la
1365 negativa injustificada a participar en el CPD es una violación menor de las obligaciones
1366 laborales. El Ministerio responsable de la educación abre convocatorias para la
1367 capacitación en servicio para el personal pedagógico y cofinancia los programas que
1368 están en línea con los temas prioritarios del Ministerio.
- 1369 • En Serbia, la Ley sobre las Fundaciones del Sistema Educativo requiere que todo el
1370 personal de EAPI y escolar, con licencia y sin licencia, participe en el CPD. Según el
1371 Reglamento sobre el Desarrollo Profesional Continuo de Maestros y Personal
1372 Educativo, todo el personal de EAPI y escolar está obligado a completar al menos 44
1373 horas de CPD en su propia institución cada año, participar en al menos un programa de
1374 CPD (mínimo 8 horas) y participar en al menos una reunión de expertos (por ejemplo,
1375 una conferencia, mesa redonda, escuela de verano), que generalmente dura 8 horas (1
1376 día) o más.

1377

1378 En varios sistemas educativos, el CPD se considera un derecho, con una cantidad de
1379 tiempo establecida en las regulaciones de alto nivel o en acuerdos colectivos. La práctica más
1380 común es conceder aproximadamente 5 días laborables para el CPD por año, pero varios países
1381 recomiendan más de eso.

- 1382 • En Chequia, la Ley sobre el Personal Educativo establece una obligación para todo el
1383 personal educativo, incluidos los maestros de preescolar que trabajan en entornos con
1384 niños mayores, de participar en el CPD para renovar, fortalecer y complementar sus
1385 calificaciones. La capacitación en servicio del personal educativo es organizada por el
1386 director de la escuela de acuerdo con un plan de capacitación en servicio. Una de las
1387 formas de cumplir con la obligación legal de participar en el CPD es mediante el
1388 autoestudio. Todos los maestros empleados en el sector público tienen derecho a 12
1389 días laborables libres por año escolar para el autoestudio, a menos que se impida por
1390 razones operativas serias. Según la enmienda a la Ley de Prestación de Cuidado Infantil
1391 en un Grupo de Niños en vigor desde octubre de 2021, todos los proveedores de cuidado
1392 infantil para niños más pequeños están obligados a proporcionar al personal de cuidado
1393 infantil al menos 8 horas de capacitación por año y un curso de primeros auxilios cada
1394 2 años. El personal de cuidado infantil debe proporcionar prueba de la finalización del
1395 CPD.
- 1396 • En 14 länder alemanes, la legislación permite a los empleados asistir a cursos de
1397 educación continua, otorgando licencia educativa pagada por hasta 5 días laborables
1398 por año sin pérdida de ingresos, siempre que se cumplan ciertas condiciones.
- 1399 • En Lituania, todos los maestros, incluidos los de preescolar, tienen el deber y el derecho
1400 de participar en actividades de CPD por al menos 5 días por año. Para el personal en
1401 roles de apoyo, el CPD suele ser opcional. Hay pocas excepciones. En Eslovenia y
1402 Montenegro, se aplican los mismos requisitos de CPD para todo el personal, incluidos
1403 los ayudantes. Bélgica (Comunidad Francesa) fomenta el CPD para todo el personal y
1404 establece requisitos más altos para el personal educativo. En Bélgica (Comunidad
1405 Francesa), todo el personal de EAPI, incluidos los que trabajan en entornos privados y
1406 públicos para niños menores de 3 años, debe participar en un mínimo de 2 días de CPD
1407 obligatorio. Los maestros de preescolar deben completar 6 medias jornadas de CPD
1408 obligatorio distribuidas a lo largo del año escolar. Además de la capacitación
1409 obligatoria, los maestros también pueden participar en actividades de CPD voluntarias
1410 durante o fuera del horario laboral. Durante su horario laboral, los maestros tienen
1411 derecho a tomar 10 medias jornadas por año para la capacitación.

1412
1413 Varios países han introducido reformas estructurales sobre la cualificación del personal
1414 o el CPD. Irlanda, Italia y Finlandia han elevado o están en proceso de elevar el requisito

1415 mínimo de cualificación para todo o para una gran parte del personal que trabaja con niños. Sin
1416 embargo, el proceso de profesionalización del personal aún está en curso.

1417

- 1418 • En Bulgaria, desde enero de 2023, una maestra o maestro de preescolar (detski uchitel)
1419 puede trabajar no solo en grupos con niñas y niños mayores, sino también en guarderías
1420 (detska yasla) o en grupos de guardería dentro de jardines de infancia (detska gradina).
1421 Sin embargo, se debe emplear al menos un especialista médico en cada guardería. Antes
1422 de la enmienda, en grupos para niños menores de 3 años, se empleaba a una enfermera
1423 (meditsinska sestra) y a una niñera (detegledachka).
- 1424 • En Chequia, desde octubre de 2021, se requiere que el personal que brinda servicios de
1425 cuidado infantil para niñas y niños menores de 3 años realice 8 horas de CPD por año.
- 1426 • En Irlanda, el plan "Nurturing skills: the workforce plan for early learning and care and
1427 school-age childcare 2022–2028" se compromete a fortalecer la disponibilidad de y el
1428 apoyo al CPD para el personal de EAPI.
- 1429 • En España, en 2022, el Ministerio de Educación y Formación Profesional presentó un
1430 documento sobre la mejora de la profesión docente. Las propuestas afectan la formación
1431 inicial, el acceso a la profesión docente, la formación permanente y el desarrollo
1432 profesional. Actualmente se está discutiendo con los sindicatos educativos y en la
1433 Comisión General de Educación de las Comunidades Autónomas.
- 1434 • En Francia, se ha establecido un comité para preparar propuestas para mejorar el
1435 reclutamiento y la formación del personal en el sector de la primera infancia que trabaja
1436 con niñas y niños menores de 3 años.
- 1437 • Italia elevó la cualificación mínima para personas educadoras de la primera infancia (0-
1438 3 años) a un título de licenciatura de 3 años (ISCED 6) en Ciencias de la Educación.
1439 Este requisito está en vigor desde el año escolar 2019/2020, y los primeros estudiantes
1440 se graduaron de este programa educativo de 3 años en 2021/2022.
- 1441 • En Austria, desde septiembre de 2018, opera un nuevo tipo de escuela llamada "escuela
1442 para profesiones de asistente pedagógico" (Fachschule für pädagogische
1443 Assistenzberufe - nivel ISCED 3).
- 1444 • En Finlandia, se adoptó en 2018 una reforma a largo plazo para elevar las calificaciones
1445 del personal. La reforma tiene como objetivo mejorar la calidad en EAPI elevando las
1446 competencias del personal. A partir de 2030, 2/3 de las y los profesionales de base

1447 (actualmente 1/3) en EAPI basados en centros deben tener un título de licenciatura, y
1448 al menos el 50 % de ellos debe haberse graduado en educación.

- 1449 • La Agencia Nacional Sueca de Educación ha sido encargada de desarrollar el contenido
1450 de un programa profesional nacional que contendrá una estructura nacional para el
1451 desarrollo de competencias y un sistema de cualificaciones nacionales. La ambición es
1452 que a los maestros y maestros de preescolar se les ofrezca un desarrollo.

1453

1454 ***Directrices educativas para la atención educativa a la primera infancia.***

1455

1456 El desarrollo y aprendizaje de los niños es fundamental para la calidad en la provisión
1457 de educación y cuidado en la primera infancia. A nivel nacional, las personas responsables de
1458 políticas buscan influir en la calidad de los procesos educativos en los entornos de EAPI
1459 mediante la emisión de un marco compartido de principios orientadores o un currículo. El
1460 contenido de estos lineamientos varía, pero generalmente incluye metas de desarrollo o
1461 aprendizaje y actividades apropiadas para la edad, a veces en forma de un currículo estándar.
1462 Están destinados a ayudar a los entornos a mejorar la calidad del cuidado y el aprendizaje,
1463 asegurando que se mantengan altos estándares en todos los servicios de EAPI.

1464 Algunos países proporcionan un documento que cubre toda la fase de EAPI, pero
1465 generalmente diferentes aspectos de los lineamientos educativos se cubren en publicaciones
1466 separadas. Las regulaciones sobre el contenido de EAPI y los enfoques de enseñanza pueden
1467 tomar la forma de un programa educativo, un marco de referencia de habilidades, planes de
1468 cuidado y educación, estándares educativos y criterios para desarrollar currículos locales o
1469 guías prácticas para las y los profesionales de EAPI. Estos documentos pueden ser emitidos
1470 por la misma o varias autoridades públicas diferentes.⁶

1471 El análisis revela que las autoridades de más alto nivel en todos los países europeos han
1472 emitido directrices oficiales para asegurar que los entornos tengan un componente educativo
1473 intencional. Sin embargo, en alrededor de una cuarta parte de los sistemas educativos europeos,
1474 los currículos se aplican solo a los entornos para niñas y niños de 3 años en adelante. En estos
1475 países, la división entre "cuidado infantil" y "educación preescolar" persiste. El marco
1476 educativo se establece en documentos separados para niños más jóvenes y mayores y es emitido

⁶ Eurydice ofrece información ampliada de los diferentes documentos requeridos en los diferentes países europeos para las directrices educativas de la EAPI. Se puede consultar en *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023. Early childhood education and care*, a partir de la página 20. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023-early>

1477 por diferentes autoridades en Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), Francia,
1478 Luxemburgo, Hungría, Liechtenstein, Montenegro y Turquía.

1479 El estatus de los lineamientos educativos de alto nivel para los entornos de EAPI varía
1480 entre países y, en algunos casos, dentro de los países según las edades (ver Tabla 1). Algunos
1481 países han emitido varios documentos con diferentes estatus. En estos casos, los documentos
1482 legales principales o los currículos básicos son vinculantes, pero los documentos de apoyo
1483 adicionales pueden servir como recomendaciones.

1484 En los países con currículos integrados para toda la fase de EAPI, los documentos
1485 suelen ser vinculantes. La única excepción es Bosnia y Herzegovina, donde las directrices para
1486 la implementación de los currículos comunes básicos no son vinculantes en toda la fase de
1487 EAPI.

1488 Cada vez más, los sistemas de EAPI están introduciendo componentes de aprendizaje
1489 desde la edad más temprana. Durante la última década, se han introducido directrices
1490 educativas para los entornos de EAPI con niñas y niños más pequeños en Bélgica (Comunidad
1491 Flamenca), Francia, Italia, Luxemburgo y Liechtenstein. Dos países han integrado el programa
1492 educativo para entornos que trabajan con niños más jóvenes y mayores.

1493 Rumania adoptó un nuevo currículo en 2019 que propone un enfoque unitario para la
1494 educación y el cuidado de la primera infancia desde el nacimiento hasta los 6 años, ya que
1495 anteriormente había directrices diferentes para cada grupo.

1496 En Italia, las directrices educativas para el sistema integrado (para niñas y niños de 0 a
1497 6 años) se emitieron a finales de 2021.

1498 Nuevas directrices educativas para EAPI están vigentes en varios países. Muchos países
1499 cambiaron sus directrices educativas de EAPI o introdujeron nuevas áreas de instrucción. A
1500 continuación, se presenta un resumen de los cambios desde 2020:

- 1501
- 1502 • En 2020, Bélgica (Comunidad Francesa) introdujo un marco de referencia revisado
1503 sobre las competencias a desarrollar durante los 3 años de educación preescolar.
 - 1504 • En Chequia, el apoyo lingüístico a las niñas y niños con un conocimiento insuficiente
1505 del idioma checo se añadió al programa educativo marco para la educación preescolar
1506 a partir de septiembre de 2021.
 - 1507 • En 2020, Dinamarca emitió un nuevo currículo pedagógico reforzado para toda la fase
1508 de EAPI.

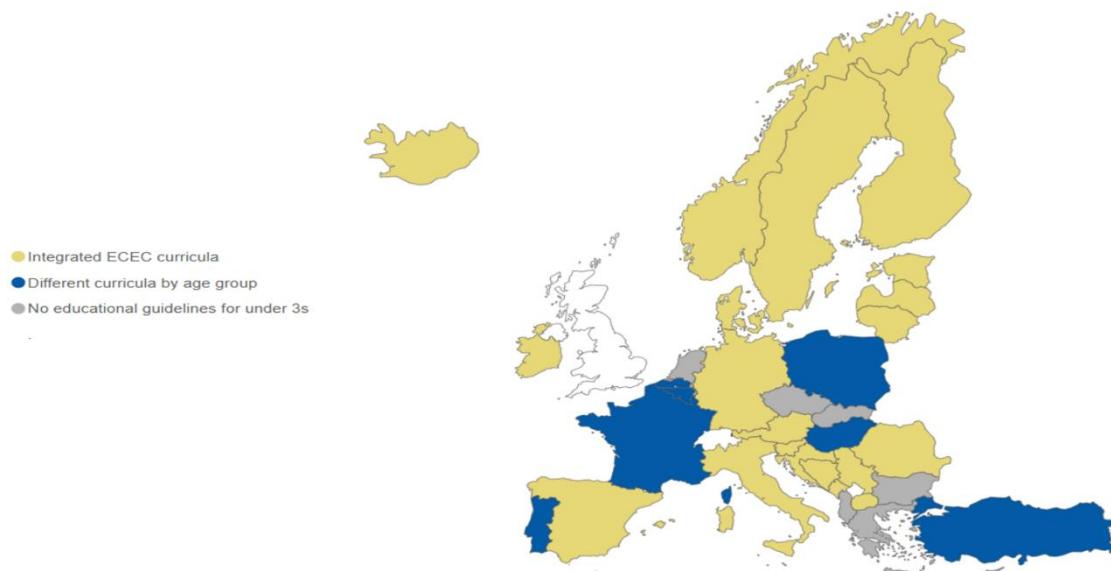
- 1509 • En Alemania, el marco educativo común de los länder para toda la fase de EAPI se
1510 revisó en 2022. En Grecia, el compromiso creativo en inglés y los talleres de habilidades
1511 blandas se incluyeron en el currículo preescolar (niñas y niños de 4 años en adelante)
1512 desde el año escolar 2020/2021. Se está lanzando un nuevo marco curricular nacional.
1513 Durante los años escolares 2021/2022 y 2022/2023, el Currículo para la Educación
1514 Preescolar se pilotó en todas las escuelas preescolares experimentales del país, junto
1515 con los currículos actuales.
- 1516 • En España, la legislación sobre los principios pedagógicos y los requisitos de enseñanza
1517 en EAPI se actualizaron en 2020 y 2022, respectivamente. El Real Decreto 95/2022,
1518 que establece la organización y los contenidos mínimos de EAPI, ahora cubre toda la
1519 fase de 0 a 6 años.⁷
- 1520 • En Francia, nuevas directrices educativas se aplican desde 2020 para los entornos de
1521 nivel ISCED 020 (dirigidos a niñas y niños de 3 años en adelante). Además, las áreas
1522 de habilidades lingüísticas y matemáticas se han fortalecido en el currículo preescolar
1523 desde junio de 2021.
- 1524 • En Chipre, el currículo de educación preescolar se reestructuró recientemente en 2020,
1525 con un mayor enfoque en las habilidades y el apoyo al desarrollo del lenguaje de la
1526 primera infancia.
- 1527 • Lituania actualizó el currículo para el último año de educación preescolar en 2022.
- 1528 • En 2022, Eslovenia inició el proceso de revisión del currículo, adoptando los principios
1529 orientadores.
- 1530 • Eslovaquia introdujo una versión consolidada del programa educativo para la educación
1531 preescolar en 2022.
- 1532 • En Finlandia, la actualización de 2022 del currículo básico para EAPI abordó
1533 principalmente el apoyo a la infancia.
- 1534 • En Suecia, los currículos aplicables a las diferentes fases de EAPI se revisaron en 2018
1535 o en 2022.
- 1536 • En Liechtenstein y Montenegro, el currículo para EAPI para niñas y niños mayores se
1537 actualizó en 2021 y 2023, respectivamente.

⁷ Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>

1539 Esta descripción destaca la importancia y la evolución constante de los directrices
1540 educativas en la provisión de atención educativa de la primera infancia, asegurando que las
1541 niñas y niños reciban una educación y un cuidado de alta calidad desde una edad temprana, y
1542 adaptándose continuamente a las nuevas necesidades y enfoques pedagógicos.⁸

1543

1544 **Figura 4. Planes de estudios de educación y atención a la primera infancia en Europa,**
1545 **2023/2024.**



1546

1547 Fuente: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/early-childhood-education-and-care>

1548

1549 **5.2. Principales resultados a modo de síntesis**

1550

1551 Los indicadores a nivel de sistema sobre educación y atención a la primera infancia
1552 exploran los principales aspectos de la situación en Europa en relación con el derecho a una
1553 EAPI asequible y de buena calidad para todas las niñas y niños. Estos indicadores se centran
1554 en las políticas clave en materia de **acceso, directrices educativas y personal** en treinta y ocho
1555 sistemas educativos europeos.

1556

1557 La educación y atención a la primera infancia se refiere a los programas educativos o
1558 de desarrollo (CINE 0), así como a los servicios de guardería para niñas y niños desde su
1559 nacimiento hasta el inicio de la obligatoriedad en Educación Primaria. El estudio revela
variaciones entre los países en cuanto al compromiso público para proporcionar un **lugar** en la

⁸ Para una lectura más detenida sobre la formación, el acceso y la profesionalización de la EAPI, puede consultarse el siguiente informe: European Commission (2020). *ET2020 Working group Early Childhood Education and Care. How to recruit, train and motivate well-qualified staff*. European Commission. Acceso en línea: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47ba3c3a-6789-11eb-aeb5-01aa75ed71a1/language-en>

1560 EAPI, los **requisitos** para el **personal** y las **directrices educativas** para la educación de la
1561 primera infancia.

1562 Durante la última década, muchos países europeos han estado introduciendo EAPI
1563 obligatoria durante un año, dos o incluso tres años, antes del inicio de la Educación Primaria.
1564 La asequibilidad es un factor clave para garantizar el **acceso** de los niños a la educación y los
1565 cuidados de la primera infancia. La medida más general adoptada para garantizar la
1566 asequibilidad es la gratuidad de la EAPI para todos los niños. No se contemplan aquí medidas
1567 específicas para niños vulnerables o familias concretas (por ejemplo, padres que trabajan o que
1568 estudian).

1569 La asequibilidad debe abordarse junto con la accesibilidad. Sin una plaza garantizada,
1570 la EAPI gratuita en centros públicos puede tener una disponibilidad limitada y largas listas de
1571 espera. Por tanto, una plaza de EAPI se garantiza como derecho legal o como EAPI obligatoria.
1572 En virtud del derecho legal, las autoridades públicas deben ofrecer una plaza a cada infante
1573 dentro del intervalo de edad especificado a petición de los padres. Con el derecho legal, incluso
1574 cuando se cobran tasas, los costes para las familias están subvencionados y tienden a ser bajos.
1575 La EAPI obligatoria suele ser gratuita para todas las niñas y niños.

1576 En Europa, la mayoría de las familias pagan tasas de EAPI por los niños más pequeños.
1577 La gratuidad de la EAPI aumenta notablemente a partir de los 3 años, y esta tendencia continúa
1578 con cada año de edad, llegando a ser casi universal en toda Europa durante el último año antes
1579 del inicio de la educación primaria. En total, de los 38 países estudiados, 25 países (prestación
1580 retribuida sin garantía de plaza, España, entre otros), 7 (plaza subvencionada garantizada,
1581 países nórdicos, entre otros), 5 países (gratuita sin plaza garantizada, Portugal y Lituania, entre
1582 otros), 1 país (plaza gratuita garantizada, Letonia).

1583 Los **requisitos para el personal** revelan algunos aspectos de la calidad de la EAPI.
1584 Establecer los requisitos de **cualificación inicial** para el personal que trabaja con niñas y niños
1585 es sólo el punto de partida para garantizar profesionales cualificados y con la debida formación
1586 en las competencias necesarias para la atención educativa y de cuidados de la infancia.

1587 Actualmente, menos de la mitad de los sistemas educativos europeos requieren que al
1588 menos uno de los miembros del equipo que desarrolla la educación y el cuidado a un grupo de
1589 niños, independientemente de la edad, tenga una Educación Superior (entre otros, España). En
1590 el caso de España, la normativa establece como requisito que las y los profesionales que
1591 atienden a la Educación Infantil, tanto en el primer como en el segundo ciclo, deben poseer el
1592 título de Grado en Educación Infantil, o el título de Maestra o Maestro con la especialidad de
1593 Educación Infantil. Para el primer ciclo también se contempla profesionales que tengan el título

1594 de Técnico Superior en Educación Infantil. En otros siete países europeos (Chequia, Irlanda,
1595 Letonia, Malta, Austria, Rumania y Eslovaquia), el nivel mínimo de cualificación requerido
1596 para trabajar como profesional principal es inferior al nivel de licenciatura. Los requisitos para
1597 las personas ayudantes, que trabajan en cada grupo de EAPI en más de la mitad de los sistemas
1598 educativos europeos, son más bajos. Por lo general, se requiere una cualificación secundaria
1599 superior (ISCED 3) para ser empleado como asistente en centros de EAPI.⁹

1600 El **desarrollo profesional continuo** puede compensar, en algunos casos, el nivel de
1601 cualificación inicial requerido (ISCED3, Upper secondary education) y permitir que las y los
1602 profesionales que trabajan en la atención educativa y de cuidados de la primera infancia
1603 mejoren sus conocimientos y habilidades a lo largo de su carrera. Sin embargo, más países
1604 europeos tienden a asignar tiempo para el desarrollo profesional continuo a las y los
1605 profesionales de base que trabaja con niños mayores de tres años en lugar de con niños por
1606 debajo de esa edad. Para los ayudantes, el desarrollo profesional continuo suele ser opcional.

1607 Durante la última década, muchos países han revisado sus **directrices educativas**,
1608 hecho que muestra un interés en mejorar la calidad de los servicios de la atención educativa y
1609 de cuidados de la primera infancia. Varios sistemas de la EAPI han introducido **normativa**
1610 para promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños como aspecto clave en la oferta desde
1611 edades tempranas. A escala nacional, los responsables políticos tratan de influir en la calidad
1612 de los procesos educativos que tienen lugar en los centros de EAPI mediante la publicación de
1613 un marco compartido de principios rectores o un plan de estudios. El contenido de estas
1614 directrices varía, pero suelen incluir objetivos de desarrollo o aprendizaje y actividades
1615 adecuadas a la edad, a veces en forma de plan de estudios estándar. Su objetivo es ayudar a los
1616 centros a mejorar la calidad de la atención y el aprendizaje y garantizar un alto nivel de calidad
1617 en todos los servicios de EAPI.

1618 Todos los sistemas educativos europeos han publicado directrices oficiales para
1619 garantizar que los contenidos educativos se imparten en los centros de EAPI. Sin embargo, aún
1620 queda mucho por hacer en la elaboración de directrices educativas para la primera infancia. En
1621 una cuarta parte de los sistemas educativos, los currículos se dirigen exclusivamente a los
1622 centros para niñas y niños a partir de 3 años. Para los menores de 3 años el marco normativo
1623 en estos sistemas aborda principalmente normas relacionadas con la salud, la seguridad y la
1624 dotación de personal, más que aspectos educativos.

⁹ Eurydice ofrece información a través de un mapa interactivo para conocer el nivel de cualificación profesional para los menores de 3 años y a partir de los 3 años: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/early-childhood-education-and-care>

1625 Esta síntesis destaca las diferencias significativas en el acceso y la calidad de la AEPI
1626 en Europa, así como los esfuerzos continuos para mejorar la educación y el cuidado infantil
1627 temprano a través de reformas y revisiones de políticas.

1628

1629

1630

1631 **6. Perfiles, objetivos y competencias del Grado en Educación Infantil**

1632

1633 **6.1. Perfiles profesionales**

1634

1635 El perfil profesional del docente de Educación Infantil viene marcado por un gran
1636 compromiso profesional y una formación especializada para el correcto desarrollo de esta. Son
1637 profesionales responsables de proporcionar un entorno seguro, acogedor y enriquecedor para
1638 la infancia, al tiempo que fomentan habilidades básicas para el aprendizaje. Además, son las
1639 personas encargadas de detectar y apoyar de manera temprana barreras de aprendizaje y
1640 participación social o desafíos de desarrollo que pueda observar en la infancia. Del mismo
1641 modo, tienen un papel crucial en esta etapa para contribuir a la compensación de desigualdades
1642 sociales (Peleman et al., 2018) y propiciar una educación y unos cuidados que garanticen el
1643 bienestar y los derechos infantiles (Gromada y Richardson, 2021).

1644 La investigación realizada por Oberhuemer (2015) sobre los contextos laborales de las
1645 personas educadoras de la primera infancia destaca por la influencia de los cambios
1646 demográficos, sociales y económicos en las expectativas profesionales y la cualificación
1647 ofrecida por los sistemas de educación superior. Su estudio, parte del proyecto *Early*
1648 *Education/care and Professionalisation in Europe*, traza un mapa de los requisitos de
1649 cualificación y los entornos laborales en 27 países de la Unión Europea, como se ha constatado
1650 en el capítulo anterior. Se documentaron las similitudes y diferencias en los requisitos de
1651 educación y formación, revelando divergencias en los perfiles profesionales. A pesar de esta
1652 diversidad, emergen retos comunes, como la falta de itinerarios flexibles e inclusivos y la
1653 necesidad de incluir a más hombres en el sector.

1654 Según los datos aportados por 5 de las universidades que configuran el grupo de
1655 expertos, en relación con la empleabilidad de las personas con cuentan con el título de Maestra
1656 o Maestro en Educación Infantil, se pueden observar los siguientes resultados:

1664 **Tabla 11. Empleabilidad de las personas con el título de Maestra y Maestro en Educación**
 1665 **Infantil**

Criterio	2022	2021	2020
Tasa de ocupación	76.30%	67.36%	75.72%
Trabajo por cuenta propia	2.94%	0.60%	3.80%
Trabajo por cuenta ajena	70.12%	60.10%	65.23%
Contrato temporal	39.67%	50.27%	62.27%
Contrato indefinido	48.51%	45.03%	16.57%
Trabajo en ámbito público	30.02%	21.74%	32.65%
Trabajo en ámbito privado	57.52%	70.96%	50.25%
Trabajo en ámbito de la docencia	57.34%	35.67%	49.30%

1666 Fuente: Elaboración propia.

1667

1668 Así pues, en el contexto laboral que nos enmarca existe una clara tendencia al trabajo
 1669 por cuenta ajena en el ámbito privado y una ocupación media en el ámbito de la docencia. Todo
 1670 ello nos lleva, en la actualidad, a un perfil profesional que requiere de mayor versatilidad, a
 1671 pesar de ser una titulación que habilita para el ejercicio docente en ámbito de la educación
 1672 formal, la actualidad laboral presenta una gran variedad de entornos en los que desarrollar esta
 1673 profesión. Algunos de estos ámbitos de trabajo pueden ser ONGs y entidades del Tercer Sector,
 1674 ayuntamientos, servicios de atención educativa temprana, consultoría, asesoría pedagógica y
 1675 formación, educación museística, bibliotecas con sección infantil, apoyo escolar, y actividades
 1676 de juego, ocio y animación socio-cultural (Singer, 2013). Además, la transformación del título
 1677 de diplomatura al grado ha supuesto la apertura a nuevos contextos laborales que anteriormente
 1678 no eran accesibles.

1679 Con esta perspectiva amplia de contextos laborales, así como el acceso a perfiles
 1680 profesionales que requerían de mayor titulación académica, se hace necesario dibujar algunos
 1681 de estos ámbitos profesionales que condicionarán el planteamiento del título:

1682

1683 • Perfiles relacionados con la coordinación de programas educativos para
 1684 la etapa de la primera infancia, de 0-6 años. Las competencias profesionales se
 1685 ampliarían e incorporarían la necesidad de planificar, implementar y evaluar
 1686 proyectos educativos adaptados a diversos contextos y en coherencia con el marco
 1687 legislativo vigente. Además de ejercer labores de dirección como la coordinación
 1688 de equipos de trabajo, gestionar recursos, establecer alianzas con otras instituciones
 1689 y garantizar la calidad de la educación ofrecida.

- 1690 • Perfiles relacionados con la educación en centros de atención educativa
1691 temprana. En estos espacios profesionales se trabaja, fundamentalmente, con la
1692 infancia de 0-3 años y su función es promover el desarrollo físico, cognitivo,
1693 emocional y social de la infancia, adaptando las actividades a las necesidades
1694 individuales. Esta actuación es clave complementarla con acciones socioeducativas
1695 que impliquen el desarrollo de proyectos de atención educativa a la infancia desde
1696 un punto de vista socio-comunitario, mediante el establecimiento de una
1697 comunicación permanente con el entorno familiar. El desarrollo de talleres con las
1698 familias es interesante como campo de acción de personas expertas en infancia,
1699 como estrategia para asesorar y acompañar a las familias en el bienestar infantil
1700 (Sharmahd et al., 2017).
- 1701 • Perfiles relacionados con el emprendimiento en servicios educativos
1702 para la primera infancia (Peña Hita et al., 2023). En este caso, se deben adquirir
1703 competencias relacionadas con el diseño de propuestas pedagógicas alternativas y
1704 competitivas, así como gestionar aspectos administrativos y financieros.
- 1705 • Perfiles relacionados con la asesoría pedagógica a instituciones
1706 educativas, editoriales, o cualquier otro organismo que ofrezca servicios educativos
1707 entre los 0-6 años, incluidos organismos gubernamentales, como los Observatorios
1708 de la Infancia. En este caso resulta clave introducir la cultura de la investigación
1709 para posibilitar la formación de equipos de trabajo interdisciplinares, que
1710 desarrollen acciones de observación en la primera infancia y permitan investigar
1711 para transformar intervenciones desde la práctica y la acción educativa.
- 1712 • Perfiles relacionados con la formación a formadores en cursos de
1713 capacitación y actualización profesional o docencia universitaria. Su labor tiene un
1714 rol clave en la formación inicial y continua de las y los docentes, ayudándoles a
1715 comprender y aplicar el diseño curricular en sus prácticas educativas. Se trata de
1716 proporcionar orientación sobre cómo adaptar contenidos concretos a las etapas de
1717 la educación infantil a través de actividades significativas y efectivas en
1718 consonancia con los marcos legislativos.
- 1719 • Perfiles relacionados con la educación en contextos específicos como,
1720 centros penitenciarios, centros hospitalarios, aulas itinerantes, bibliotecas, museos,
1721 centros de interpretación medioambiental, etc. Esto requiere un profundo

1722 conocimiento de los contenidos propios de cada área, así como de las didácticas
1723 específicas de esos ámbitos.

1724

1725 Sin descartar los perfiles profesionales citados, es cierto que la docencia en el ámbito
1726 formal sigue siendo el ejercicio profesional más frecuente. Actualmente, la incorporación
1727 progresiva del primer ciclo de Educación Infantil en los centros educativos amplía incluso esta
1728 posibilidad. La normativa vigente (Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se
1729 establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten las enseñanzas del segundo ciclo
1730 de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria), establece para la
1731 etapa de 0-3 años un yacimiento de empleo clave de las y los docentes de Educación Infantil,
1732 junto con otros profesionales. De manera concreta, se prescribe que la atención educativa del
1733 primer ciclo de Educación Infantil se desarrolle por el maestro o la maestra de Educación
1734 Infantil asignado al primer ciclo, un técnico/a superior del Ciclo Formativo de Grado Superior
1735 de Educación Infantil, y la persona que realice tareas de auxiliar educativo (que ejercerá labores
1736 de apoyo).

1737 En relación con los perfiles profesionales, a través del desarrollo de competencias en el
1738 título, se realizó un estudio en las universidades participantes (n = 40) de las que se recibieron
1739 59 respuestas, que arrojó los siguientes resultados:

1740

1741 **Tabla 12. Aspectos competenciales para desarrollar el perfil profesional en el grado.**

Aspectos competenciales para desarrollar el perfil profesional	Porcentaje de respuestas
Tutorización y relación con las familias	10,17%
Innovación e Investigación	15,25%
Relación con la realidad educativa (prácticas)	28,81%
Menciones habilitantes	3,39%
Habilidad tecnológica	6,78%
Desarrollo de habilidades inclusivas	16,95%
Conocimiento especializado de las distintas áreas	13,54%
Conocimiento específico de la etapa 0 a 3 años	6,78%

1742 Fuente: Elaboración propia.

1743

1744 Los denominados aspectos competenciales se extrajeron de la primera revisión de las
1745 respuestas dadas en el instrumento generado. En un segundo proceso de análisis se extrajeron
1746 los porcentajes de consenso en relación a cada uno de los aspectos.

1747 Los resultados muestran una importancia predominante en fortalecer la conexión con
1748 la realidad educativa, destacando la necesidad de más prácticas, mayor acceso a los centros y
1749 una mejor integración entre teoría y práctica. También se valora el desarrollo de habilidades
1750 inclusivas, poniendo el foco en la atención a la diversidad y la inclusión de todo el alumnado.
1751 La innovación y la investigación ocupan un lugar destacado, con interés por vincular la
1752 formación docente con proyectos investigativos y nuevas metodologías. Además, se subraya
1753 la importancia de tener un conocimiento sólido en las diferentes áreas. La relación con las
1754 familias y la figura de los tutores también es relevante, apostando por una mayor implicación
1755 y colaboración. En cuanto a las competencias tecnológicas y la formación específica para la
1756 etapa 0 a 3 años, se reconoce su importancia, aunque están un poco por detrás en prioridad. Por
1757 último, las menciones habilitantes son consideradas menos prioritarias en comparación con los
1758 otros aspectos.

1759 Así pues, el perfil profesional de la persona titulada en Educación Infantil debe
1760 considerar diversas dimensiones al diseñar competencias formativas (Lara-Garrido et al.,
1761 2024). Estas incluyen rasgos personales y actitudes profesionales centradas en el bienestar, una
1762 imagen de la infancia basada en respeto y valoración de la diversidad, principios de aprendizaje
1763 y enseñanza que fomenten la planificación y metodologías innovadoras, trabajo cooperativo
1764 entre alumnado y docentes, y relaciones con la comunidad y con otros agentes socioeducativos.

1765 El análisis de los perfiles profesionales pone de manifiesto la necesidad de una
1766 formación que incida aún más en la práctica, que demuestre un contacto más directo con la
1767 infancia (especialmente a través de centros de referencia); adaptable a la realidad de cada
1768 contexto, atendiendo a la diversidad de estos; que ofrezca versatilidad formativa para adaptarse
1769 al contexto laboral; que responda a toda la etapa entre los 0 y los 6 años, y que fomente un
1770 sólido conocimiento de las materias base y de las áreas establecidas en el currículo de
1771 Educación Infantil.

1772

1773 **6.2. Aportaciones de las áreas al título**

1774

1775 La presencia de las distintas áreas en el diseño de un plan de estudios no se encierra en
1776 las competencias específicas, sino que, siguiendo los principios educativos en los que se
1777 sustenta el modelo de competencias, cada competencia se completa a partir de las aportaciones
1778 de las diversas áreas. En este apartado se explicita las áreas de conocimiento que sustentan los
1779 saberes del título. Se detalla algunas de las aportaciones de estas a la formación global teniendo

1780 en cuenta que no son exclusivas ni tampoco se agota el total de temas y competencias de cada
1781 una de ellas:

1782 El área de la **Didáctica de la Expresión Plástica** fomenta la capacidad de
1783 simbolización a través de la experiencia artística que implica la observación, la aprehensión
1784 del mundo circundante y la inmersión en el juego sensorial y relacional a través del arte. Es
1785 clave para desarrollar las competencias relacionadas con el conocimiento tácito que implica
1786 una visión holística, la emoción y lo vincular, además de las competencias expresivas y
1787 comunicativas. Además, promueve una visión humanista sobre el uso de las tecnologías
1788 aplicadas a la imagen. Finalmente, esta área es fundamental para generar proyectos socio-
1789 educativos e inclusivos con la comunidad escolar, coordinados con otras áreas de
1790 conocimiento.

1791 La **Didáctica de la Expresión Corporal** resalta la importancia de la corporalidad y la
1792 motricidad en el desarrollo integral de la infancia. Proporciona competencias para diseñar
1793 actividades que promuevan el desarrollo motor, el autoconocimiento, la creatividad y la
1794 comunicación emocional, utilizando el movimiento y la expresión corporal como recursos
1795 pedagógicos. Esto favorece el desarrollo de habilidades motrices y sociales, esenciales para la
1796 autonomía y la interacción en entornos educativos.

1797 Desde el ámbito de la **Didáctica de las Ciencias Sociales**, se enfatiza el papel del
1798 profesorado como agente transformador, capaz de conectar la teoría con la práctica y de
1799 promover una visión inclusiva y crítica. Esta área dota al docente de herramientas para
1800 comprender la diversidad social y cultural, dignificando la profesión mediante la reflexión y la
1801 investigación. Además, impulsa un enfoque que sitúa el conocimiento social como un pilar
1802 fundamental en la educación integral de la infancia.

1803 La **Psicología Evolutiva y de la Educación** proporciona los fundamentos científicos
1804 para comprender las características del desarrollo infantil y diseñar estrategias educativas
1805 adaptadas a las necesidades de cada etapa. Este conocimiento permite identificar posibles
1806 dificultades, aplicar intervenciones tempranas y colaborar con las familias para crear un
1807 entorno coherente y enriquecedor. La evaluación del desarrollo y la atención a la diversidad
1808 también forman parte esencial de las competencias adquiridas en esta área.

1809 La **Didáctica de la Expresión Musical** estimula ámbitos cognitivos, sensoriales,
1810 emocionales, creativos, sociales y físicos. La música, como lenguaje universal, facilita la
1811 expresión emocional, potencia habilidades prelectoras, mejora la coordinación motora y
1812 favorece la percepción y expresión sonora desde las primeras etapas. A través de propuestas
1813 lúdicas con el uso expresivo de la voz, cuerpo e instrumentos musicales —formales e

1814 informales—, se promueve también la inclusión, la socialización y el acercamiento a la cultura.
1815 Por ello, la formación docente debe integrar conocimientos y habilidades musicales,
1816 metodologías innovadoras y un enfoque tanto específico como interdisciplinar.

1817 En el ámbito de la **Sociología**, se prepara al alumnado para analizar los fenómenos
1818 estructurales y coyunturales que condicionan la educación y la sociedad. Este conocimiento
1819 global aporta sensibilidad hacia las realidades del entorno y dota de competencias para
1820 interpretar datos, analizar contextos y abordar la complejidad de la comunidad educativa, a
1821 través de herramientas y técnicas de investigación que el estudiantado puede aprender e
1822 incorporar a sus habilidades. Igualmente, existe el área específica de Sociología de la
1823 Educación, centrada específicamente en el ámbito educativa. De esta forma, los futuros
1824 docentes adquieren una perspectiva crítica y comprometida que les permite contar con una
1825 visión de conjunto sobre la realidad en la que trabajarán e intervendrán.

1826 El área de **Teoría e Historia de la Educación** contribuye a fundamentar unas bases
1827 teóricas, históricas, políticas y legislativas, que contextualicen el significado de la infancia en
1828 el devenir histórico, situando a la infancia como garantes de derechos. Establecer una visión
1829 comparada de las políticas educativas en infancia es clave para conocer otras filosofías
1830 educativas relacionadas el desarrollo de la educación infantil, que profesionalizan la formación
1831 de profesionales. Incluir contenidos formativos desde una perspectiva coeducativa,
1832 estableciendo acciones que impliquen trabajar la educación para la igualdad y la paz desde la
1833 infancia.

1834 El área de **Didáctica y Organización Escolar** proporciona un marco teórico y práctico
1835 para el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje,
1836 así como el conocimiento de los procesos organizativos existentes en las instituciones
1837 educativas. Incluye la perspectiva inclusiva en esos procesos, lo que permite proporcionar a
1838 todo el alumnado la participación pedagógica y los logros ajustados a sus características.
1839 Asume también la colaboración de la familia en los centros escolares.

1840 Desde **Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación** se promueve una
1841 formación profesionalizante orientada la investigación, la innovación, la orientación educativa,
1842 la acción tutorial, y la evaluación. Este enfoque fomenta actitudes críticas y éticas, esenciales
1843 para el desarrollo de una práctica docente conectada con las necesidades reales del aula.

1844 El área de **Psicología** completa la formación con herramientas para el desarrollo
1845 emocional del alumnado y del profesorado, potenciando prácticas innovadoras y
1846 enriquecedoras. Además, esta área refuerza la importancia de la interacción humana en el
1847 aprendizaje.

1848 **La Didáctica de la Lengua y la Literatura** es clave para que las futuras y futuros
1849 docentes tengan los conocimientos, las técnicas y los recursos necesarios para que el alumnado
1850 de EI pueda desarrollar su lenguaje oral y escrito. Asimismo, es una disciplina indispensable
1851 para el fomento de la lectura y el acceso a nuestra cultura desde edades tempranas a través de
1852 la literatura infantil. También se ocupa de que las y los maestros en formación sean modelos
1853 lingüísticos competentes en diferentes idiomas, tal y como corresponde a una sociedad
1854 plurilingüe y pluricultural. En nuestro contexto, además, prestará una especial atención a las
1855 lenguas propias de cada territorio, ahondando así en su conocimiento, práctica y recursos para
1856 intentar generar nuevos y nuevas hablantes y fortalecer a las personas que ya lo son, incidiendo
1857 así en la diversidad lingüística.

1858 **La Didáctica de las Ciencias Experimentales** fomenta el pensamiento crítico y los
1859 modelos científicos iniciales, fundamentales para que la infancia comprenda su entorno natural.
1860 Su papel es clave en la formación STEM desde edades tempranas.

1861 Finalmente, el área de **Didáctica de las Matemáticas** contribuye al desarrollo lógico y
1862 a la resolución de problemas, integrándose de manera transversal en las actividades educativas.
1863 Este enfoque prepara a los futuros docentes para enseñar conceptos matemáticos desde una
1864 perspectiva práctica y adaptada a la infancia.

1865

1866

1867 **6.3. Competencias**

1868

1869 De lo analizado en los perfiles profesionales de las y los docentes en Educación Infantil,
1870 se desprenden una serie de pilares fundamentales que permiten enunciar, posteriormente, las
1871 competencias generales que debe desarrollar el título de grado.

1872 En primer lugar, destaca el manejo emocional, tanto del alumnado como del propio
1873 docente. Este aspecto implica la capacidad de analizar las características personales, conocer
1874 las relaciones familiares y la interacción con las mismas, atender a sus necesidades emocionales
1875 y asegurar que el centro escolar funcione siempre como un espacio de seguridad.

1876 Asimismo, es esencial contar con un conocimiento sólido de las diferentes áreas que
1877 integran el currículo de Educación Infantil. Este conocimiento debe estar acompañado de la
1878 habilidad para el desarrollo de competencias de forma globalizada y lúdica, adaptándose
1879 siempre a la etapa de desarrollo del alumnado al que se dirige.

1880 Otro pilar clave es la capacidad para diseñar, implementar y evaluar contextos de
1881 aprendizaje estimulantes. Esto implica un acompañamiento integral en los procesos cognitivos,

1882 motores y emocionales del alumnado, favoreciendo su desarrollo pleno a través de experiencias
1883 significativas.

1884 En un mundo en constante cambio, las y los futuros docentes deben demostrar una gran
1885 versatilidad profesional, que les permita adaptarse a nuevos contextos educativos. Esto es
1886 fundamental en un entorno que presenta una creciente diversidad de opciones de oferta
1887 educativa y de enfoques de acompañamiento para la infancia.

1888 Además, es indispensable que las personas profesionales de la educación desarrollen
1889 una sensibilidad hacia el contexto físico y social. Esto les permitirá comprender el potencial
1890 educativo de su entorno, establecer redes de colaboración con otros agentes sociales y ampliar
1891 el aula fuera del edificio hacia una enseñanza que fomente en la infancia un papel activo como
1892 agentes en su propio contexto social y cultural.

1893 Por último, pero no menos importante, está la capacidad de organizar y gestionar
1894 contextos educativos coordinados, impulsando la creación de proyectos comunes y fomentando
1895 la interacción entre diferentes niveles educativos. Este enfoque promueve la construcción de
1896 una identidad de centro sólida y colaborativa, esencial para el trabajo educativo integral.

1897

1898 **6.3.1. Competencias básicas**

1899

1900 Teniendo en cuenta el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
1901 (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de
1902 Cualificaciones para la Educación Superior)

1903 a) Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los
1904 aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una
1905 profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento.

1906 b) Poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos
1907 mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución
1908 de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren
1909 el uso de ideas creativas e innovadoras.

1910 c) Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que
1911 fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre
1912 asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio.

1913 d) Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo
1914 de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su
1915 campo de estudio.

e) Saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.

f) Ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).

6.3.2. Competencias generales

El anterior marco de cualificaciones para la Educación Superior, el marco competencial aportado por el Ministerio de Educación, así como los datos recogidos a partir de diversos instrumentos cumplimentados por las universidades participantes, las validaciones hechas por las personas profesionales de la Educación Infantil y el análisis de los escritos emitidos por los diferentes colectivos educativos, han permitido la redacción de las siguientes competencias generales del título de Educación Infantil.

Así pues, la futura Maestra o Maestro de Educación Infantil será capaz de:

1. Planificar, desarrollar y evaluar situaciones de aprendizaje significativas, a través del análisis de los diversos contextos y casuísticas educativas, el conocimiento profundo de las distintas áreas curriculares de la etapa 0-6 y el empleo de metodologías educativas innovadoras, críticas y contrastadas, a fin de detectar tempranamente necesidades individuales o del grupo y favorecer el desarrollo integral y el bienestar de cada infante.
 2. Analizar y aprovechar las oportunidades del entorno físico y social, colaborando con agentes comunitarios y estimulando la participación del alumnado en su contexto cultural, a través de la coordinación y liderazgo de proyectos educativos colectivos, promoviendo la articulación entre diferentes niveles educativos para la consolidación de la identidad colectiva de centro y el desarrollo de la conciencia ciudadana.
 3. Generar ambientes de seguridad y emocionalmente saludables, tanto consigo mismo, el alumnado y equipo docente, analizando las características individuales y respondiendo a sus necesidades emocionales, a través del liderazgo democrático, la relación con la familia, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, con el propósito de crear un ambiente escolar seguro y de confianza.

- 1950
- 1951 4. Incorporar la innovación educativa en su práctica docente, a través del conocimiento de
- 1952 metodologías educativas innovadoras, críticas y contrastadas, la investigación
- 1953 sistemática y el análisis del propio contexto, para identificar áreas de mejora y aplicar
- 1954 estrategias que favorezcan la mejora continua de los procesos de enseñanza-
- 1955 aprendizaje.
- 1956 5. Gestionar su propio aprendizaje y formación, a través del uso de técnicas de
- 1957 autoaprendizaje, actualizando constantemente sus conocimientos, desarrollando
- 1958 habilidades de reflexión crítica y creatividad, para mejorar su formación continua y su
- 1959 desarrollo profesional especializado.
- 1960 6. Desarrollar una identidad docente basada en principios éticos, promoviendo valores
- 1961 democráticos, la aceptación de la diversidad y la igualdad, para actuar con
- 1962 responsabilidad y compromiso en su práctica educativa.
- 1963
- 1964 A partir del análisis de los perfiles profesionales de las y los docentes en Educación
- 1965 Infantil, se identifican pilares clave que definen las competencias generales que debe
- 1966 desarrollar el título de grado. Entre estos pilares, destaca la capacidad para manejar las
- 1967 emociones, tanto del alumnado como del propio docente, garantizando un ambiente seguro y
- 1968 adecuado. Además, es esencial contar con un conocimiento profundo del currículo de
- 1969 Educación Infantil, junto con la habilidad de transmitir estos contenidos de manera globalizada
- 1970 y adaptada a las necesidades de los niños.
- 1971 Otra competencia relevante es la capacidad para diseñar, implementar y evaluar
- 1972 contextos de aprendizaje estimulantes, favoreciendo un acompañamiento integral en los
- 1973 aspectos cognitivos, motores y emocionales del alumnado. Las y los docentes deben demostrar
- 1974 versatilidad profesional, adaptándose a la diversidad de contextos educativos, y ser sensibles
- 1975 al contexto físico y social (también desde una perspectiva lingüística, atendiendo así a las
- 1976 diferentes manifestaciones de los territorios estatales), estableciendo redes de colaboración con
- 1977 otros agentes educativos y fomentando la participación activa de la infancia en su contexto
- 1978 social y cultural.
- 1979 Además, se enfatiza la importancia de la capacidad para organizar y gestionar contextos
- 1980 educativos coordinados, impulsando proyectos comunes y promoviendo la interacción entre
- 1981 distintos niveles educativos para consolidar la identidad y el trabajo colaborativo en el centro.
- 1982 En cuanto a las competencias específicas, los futuros egresados deberán ser capaces de
- 1983 planificar, desarrollar y evaluar situaciones de aprendizaje significativas, aprovechar las

1984 oportunidades del entorno, generar ambientes emocionalmente saludables y seguros,
1985 incorporar la innovación educativa en su práctica, gestionar su propio aprendizaje y formación,
1986 y desarrollar una identidad docente ética que promueva la diversidad y la igualdad en su labor
1987 educativa.

1988

1989 **6.4. Objetivos del título**

1990

1991 La maestra y el maestro de Educación Infantil que reclama la actual sociedad viene
1992 marcado por un compromiso con su entorno, por una especial atención a la diversidad y a la
1993 inclusión desde todas sus perspectivas, por la defensa de los valores humanos en todas sus
1994 formas y manifestaciones y por caminar parejo a los objetivos 2030, especialmente en lo
1995 relacionado con garantizar una educación de calidad y equitativa, pero también con asegurar la
1996 igualdad entre los géneros, promover modelos de consumo sostenible, adoptar medidas para
1997 combatir el cambio climático, promover el uso sostenible de los ecosistemas y fomentar la
1998 existencia de sociedades pacíficas. Por todas estas razones, se considera indispensable que las
1999 y los futuros docentes se conciencien de la necesidad de una formación continua, única manera
2000 de dar respuesta a los cambios sociales y culturales en los que nuestra sociedad se encuentra
2001 inmersa.

2002 Así pues, teniendo en cuenta, estos ejes fundamentales de los perfiles de salida, las
2003 competencias descritas, así como las metas del cuarto objetivo de desarrollo sostenible
2004 (Educación de calidad) marcados por Naciones Unidas, la formación del profesorado de
2005 Educación Infantil, los objetivos del título serán:

2006

- 2007 • Establecer un contexto de aprendizaje en condiciones de igualdad y accesibilidad como
2008 principios básicos, junto con la sostenibilidad, para una educación en valores
2009 democráticos y ciudadanía activa, de acuerdo con los objetivos de desarrollo sostenible.
- 2010 • Generar una oferta educativa que contemple una formación sólida en didácticas
2011 específicas, que permita comprender contenidos propios de diferentes áreas y
2012 estrategias para la elaboración de diseños educativos globalizados.
- 2013 • Diseñar una oferta educativa que capacite para: el desempeño la profesión en la etapa
2014 de 0 a 6 años, ahondando en la diversidad de corrientes educativas y las metodologías
2015 experienciales y activas.

- 2016 • Generar redes de colaboración con otros agentes culturales y sociales para la mejora de
2017 la calidad educativa a través de una educación interdisciplinar, contextualizada y el
2018 aprendizaje servicio, de acuerdo con los objetivos de desarrollo sostenible.
- 2019 • Consolidar la asignatura de prácticas incorporando periodos de prácticas a lo largo de
2020 los distintos periodos de formación, garantizando la relación entre teoría y práctica
2021 profesional.
- 2022 • Promover la adquisición de competencias relacionadas con el liderazgo democrático,
2023 la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, necesarias para el futuro desempeño
2024 docente.
- 2025 • Establecer mecanismos para la formación como persona, a través del autoconocimiento,
2026 la gestión emocional, la afectividad, la socialización constructiva y democrática, así
2027 como promover el desarrollo de una identidad docente.
- 2028 • De acuerdo con los objetivos de desarrollo sostenible, garantizar diversidad de espacios
2029 para el aprendizaje, tanto físicos como virtuales, que cumplan con criterios de
2030 accesibilidad, seguridad, sostenibilidad y no violencia.

2031

2032 **6.5. Marco de Competencias Profesionales Docentes**

2033

2034 En consonancia con *Marco de Competencias Profesionales Docentes* del Ministerio de
2035 Educación, Formación Profesional y Deportes, los perfiles, objetivos y competencias descritos
2036 en este documento encuentran un claro paralelismo con las áreas clave de la formación y
2037 desempeño docente. La versatilidad profesional que caracteriza al perfil del docente de
2038 Educación Infantil, incluyendo funciones de coordinación, asesoría, formación y educación en
2039 contextos específicos, se alinea con el *Área de Acción Socioeducativa Integral* del marco
2040 ministerial, que enfatiza el desarrollo integral del alumnado y la interacción con la comunidad
2041 educativa. Asimismo, los objetivos del título, centrados en la inclusión, el liderazgo pedagógico
2042 y la mejora continua de la práctica docente, reflejan los principios del *Área de Proceso de*
2043 *Aprendizaje y Enseñanza*, donde la programación, gestión y evaluación de la enseñanza se
2044 entienden como procesos fundamentales para garantizar un aprendizaje significativo y
2045 metacognitivo. Finalmente, las competencias transversales del título, que abarcan desde el
2046 manejo emocional hasta la adaptación a nuevos contextos educativos, coinciden con diversas
2047 competencias del marco ministerial, como la *acción tutorial*, el *compromiso con la calidad*
2048 *educativa* y el *desarrollo profesional continuo*. Esta convergencia refuerza la necesidad de una

2049 formación docente sólida, innovadora y comprometida con la transformación educativa,
2050 garantizando que los futuros profesionales cuenten con las herramientas necesarias para
2051 responder a los retos de la educación infantil en un mundo en constante cambio.

2052

2053 **Tabla 13. Vinculación de los perfiles, objetivos y competencias del Título de Grado en**
2054 **Maestro/a de Educación Infantil con el *Marco de Competencias Profesionales Docentes*:**

Grado Educación Infantil	Marco de Competencias Profesionales Docentes	Vinculación
Perfiles profesionales	Áreas de competencia	Correspondencias
Coordinación de programas educativos para 0-6 años	Competencia 7: Participación en el centro	Organización y gestión de proyectos educativos
Educación en centros de atención temprana	Competencia 4: Desarrollo integral y bienestar del alumnado	Apoyo al desarrollo infantil y colaboración con las familias
Asesoría pedagógica a instituciones educativas	Competencia 8: Compromiso con la mejora y la calidad educativa	Evaluación y diseño de estrategias para la mejora educativa
Formación a formadores y docencia universitaria	Competencia 9: Desarrollo profesional continuo	Formación y actualización docente
Educación en contextos específicos (bibliotecas, museos, ONG)	Competencia 6: Convivencia y valores democráticos	Integración del aprendizaje en espacios educativos diversos
Objetivos del título	Áreas de competencia	Correspondencias
Educación inclusiva y accesible	Competencia 6: Convivencia y valores democráticos	Igualdad, inclusión y cultura democrática
Formación sólida en didácticas específicas	Competencia 1: Programación del proceso de aprendizaje y enseñanza	Diseño de estrategias didácticas efectivas
Prácticas formativas continuas	Competencia 3: Evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza	Aplicación de modelos didácticos de formación basados en la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje

Liderazgo y comunicación efectiva	Competencia 10: Liderazgo-comunicación docente	Desarrollo de habilidades de comunicación y gestión del aula
Competencias	Competencias del Ministerio	Correspondencias
Manejo emocional del alumnado y del docente	Competencia 4: Desarrollo integral y bienestar del alumnado y del docente	Bienestar, prevención y salud en el ámbito educativo
Conocimiento sólido del currículo de Infantil	Competencia 1: Programación del proceso de aprendizaje y enseñanza	Dominio de la normativa y planificación curricular
Diseño de contextos de aprendizaje estimulantes	Competencia 2: Práctica y gestión del proceso de aprendizaje y enseñanza	Aplicación de metodologías didácticas e innovadoras
Adaptabilidad y versatilidad profesional	Competencia 5: Acción tutorial	Capacidad de orientar y guiar en entornos diversos
Sensibilidad hacia el contexto físico y social	Competencia 6: Convivencia y valores democráticos	Enfoque socioeducativo integral y compromiso con la comunidad
Gestión y organización de contextos educativos	Competencia 7: Participación en el centro	Coordinación docente y trabajo en equipo

2055

2056

2057

2058

2059

2092 El presente epígrafe tiene en consideración recomendaciones europeas sobre el papel
2093 de la Educación Infantil, así como las legislaciones en las que tiene que enmarcarse el grado.
2094 De esta forma, caben destacar las *Recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2019*
2095 *relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de calidad. (UE)*, las
2096 cuales recogen algunos principios básicos sobre qué significa esta etapa.

2097 Las mismas inciden en el valor de este periodo en el desarrollo de la infancia, teniendo
2098 en consideración que es un derecho social y es un derecho de las niñas y niños poder disfrutar
2099 de una educación y unos cuidados que sean asequibles y de buena calidad, encuadrándose en
2100 el principio número 11 del pilar europeo de los Derechos Sociales. En este sentido, el desarrollo
2101 de estas recomendaciones se inserta en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión
2102 Europea, así como en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas¹⁰.
2103 Además, se tiene en consideración el Espacio Europeo de Educación, donde se produce un
2104 reconocimiento de la educación y de los cuidados en esta primera etapa, como esa base señalada
2105 para un desarrollo posterior en el sistema educativo, sin dejar de tener en cuenta también los
2106 ámbitos de la Salud y del Bienestar de la infancia. De esta forma, existe una conciencia del
2107 valor de un “continuum educativo” para el que es necesario fijar la base señalada en la etapa
2108 de 0 a 6 años.

2109 Además, la atención y el trabajo que pueda desarrollarse en esta primera etapa será
2110 determinante también para la inclusión y la lucha contra las desigualdades. En este sentido, es
2111 fundamental que la etapa de 0 a 6 años tenga en consideración a los colectivos en situación de
2112 desventaja y en riesgo de exclusión social. Esta escolarización durante la primera infancia
2113 contará con su impacto en las trayectorias educativas posteriores, así como en la prevención
2114 del abandono escolar prematuro.

2115 Otra de las cuestiones centrales en el valor de la Educación Infantil es su relevancia
2116 para generar sociedades más inclusivas y cohesionadas. Este hecho es clave en un contexto en
2117 el que, nuestras sociedades, se encuentran en un cambio constante, cada vez son más
2118 heterogéneas, y tienen que hacer frente a retos y desafíos. Y, para ello, dentro de un contexto
2119 más amplio, es necesario considerar la relación e interacción del sistema educativo con su
2120 entorno, incluyendo las comunidades en las que se insertan, así como la relación con las
2121 familias.

¹⁰ No se utiliza el lenguaje inclusivo ya que se refiere a un encuentro cuyo nombre, por su importancia, ha transcendido. Se cita, por lo tanto, con la nomenclatura oficial.

2122 Así, será fundamental incentivar y avanzar en todo el proceso de relación entre la
2123 formación universitaria en Educación Infantil con el sistema educativo, con los centros
2124 escolares y con los diferentes agentes implicados, más allá de los modelos de prácticas que se
2125 están desarrollando en la actualidad.

2126 Apostar por la formación integral en Educación Infantil, teniendo en consideración los
2127 cambios y transformaciones que se están desarrollando en nuestras sociedades, y cómo desde
2128 el sistema educativo en su conjunto, y desde la Educación Infantil específicamente, se tiene
2129 que dar respuesta a los mismos, es un aspecto clave del presente documento. De esta forma, la
2130 formación en Educación Infantil responde a la comprensión del desarrollo de niñas y niños, así
2131 como competencias pedagógicas, y las vinculadas a los ámbitos sociales y contextuales a los
2132 que pertenecen la infancia. Y, todo ello, sin olvidar que nos encontramos ante sociedades más
2133 diversas.

2134 Las recomendaciones inciden en el papel de los planes de estudio, destacando un
2135 aprendizaje holístico que tenga en cuenta el desarrollo socioemocional y cognitivo, el papel del
2136 juego, del contacto con la naturaleza, las actividades físicas, las artísticas, la creatividad, la
2137 participación, la iniciativa, la investigación, la colaboración, la empatía, el respeto mutuo, los
2138 valores democráticos, la ciudadanía, la convivencia, etc. Además, deben tenerse en cuenta
2139 procesos como la digitalización, que constituye un fin en sí misma, generándose el debate
2140 pertinente sobre cómo abordarla en etapas tan tempranas, y como un medio de aprendizaje.
2141 También se destaca la presencia de entornos multilingües, tanto en el sentido de la existencia
2142 de diferentes lenguas en los territorios (siendo esto, en nuestro contexto, especialmente
2143 relevante, por la diversidad lingüística del Estado) como el hecho de encontrarnos en
2144 sociedades más diversas culturalmente.

2145 Las recomendaciones también destacan el papel de la formación del personal que educa
2146 en la etapa de Educación Infantil, siendo necesaria la puesta en valor del mismo. Se destaca
2147 que tiene que darse un equilibrio entre la teoría y la práctica, pero sin infravalorar el papel de
2148 la primera, al contrario. También se hace especial hincapié en el vínculo de las políticas
2149 educativas en esta etapa con las laborales, sanitarias y sociales.

2150 En definitiva, unas recomendaciones europeas que fijan el marco del valor de la etapa
2151 de Educación Infantil, de 0 a 6 años, dentro de un contexto global. Se incide en la necesidad de
2152 una formación de sus profesionales en diferentes ámbitos, que tengan en consideración las
2153 características de la infancia, el papel de la formación en esta etapa, la atención a la diversidad
2154 y la inclusión, así como el hecho de ser necesario dar una respuesta a los desafíos y necesidades
2155 sociales, crecientes y complejas.

2156 La formación en Educación Infantil debe ajustarse a las directrices que marca la
2157 legislación educativa. En este sentido, y teniendo en cuenta el desarrollo competencial
2158 autonómico, debe encuadrarse en lo que se espera de la etapa de 0 a 6 años y en la formación
2159 que deben recibir los niños y niñas. De esta forma, la LOMLOE (*Ley Orgánica 3/2020, de 29*
2160 *de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*), es
2161 una normativa clave en este sentido.

2162 La LOMLOE define de forma clara sus marcos, centrados en las directrices de la
2163 UNESCO para garantizar a la ciudadanía capacidades para aprender a ser, aprender a saber, a
2164 hacer y convivir. También se incide en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones
2165 Unidas (1989); la igualdad de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual; la mejora
2166 continua y la atención personalizada; la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible
2167 (ODS), así como la transición ecológica; la Educación para la paz, intercultural, basada en los
2168 Derechos Humanos; y, finalmente, el cambio digital y su impacto. Además, se considera la
2169 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; un sistema educativo
2170 abierto, multicultural y cosmopolita, con menos rigidices; el bienestar nutricional y la
2171 promoción de la salud.

2172 La LOMLOE se centra en un desarrollo de las competencias y que se lleve a cabo para
2173 toda la población, bajo las premisas de la inclusión y de la cohesión social, llevando a cabo una
2174 estructura del currículo que responda a estos principios. Además, toma como base los principios
2175 del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), para dotar al alumnado de medios de
2176 representación, acción, expresión y formas de implicación de la información que se le presenta.

2177 Con respecto a la Educación Infantil, la LOMLOE pone en valor esta etapa educativa,
2178 incidiendo en su identidad propia y reconociendo la importancia de la misma desde los 0 a los
2179 6 años. Los objetivos de la LOMLOE para esta etapa tienen como principales fines la
2180 contribución al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico de los niños y niñas, así
2181 como la educación en valores cívicos para la convivencia. Igualmente, también prestan especial
2182 atención a la colaboración y cooperación de los centros educativos con las familias. Y,
2183 finalmente, pero no menos importante, destaca el papel de la Educación Infantil en el proceso
2184 de la atención y compensación de las desigualdades sociales, culturales y económicas ya que,
2185 las mismas, tienen sus consecuencias en el aprendizaje y la evolución del alumnado. De esta
2186 forma, la Educación Infantil también es una etapa clave para la detección precoz y atención
2187 temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo.

2188 En relación a los principios metodológicos para el aprendizaje que recoge la LOMLOE,
2189 cabe reseñar que los métodos de trabajo deben basarse en experiencias de aprendizaje

2190 emocionalmente positivas y con presencia del juego. También deben darse en un contexto de
2191 afecto y confianza, que permita la potenciación de la autoestima, la integración social y el
2192 establecimiento de un apego seguro para el alumnado. Finalmente, también debe profundizarse
2193 en la coordinación con la etapa de Educación Primaria, entendiendo que no son dos períodos
2194 diferenciados y específicos, sino que forman parte de un continuum educativo, en el sentido
2195 reflejado en las recomendaciones europeas recogidas al comienzo del presente subcapítulo.

2196 La LOMLOE incide en las competencias que deben aprender las niñas y niños dentro
2197 de esta etapa, que son las siguientes:

2198

- 2199 • Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, la empatía, el ejercicio de la
2200 ciudadanía, así como el respeto de los Derechos Humanos y del pluralismo en el
2201 contexto de una sociedad democrática.
- 2202 • La adquisición de habilidades para la resolución pacífica de conflictos, prevención de
2203 la violencia, contar con autonomía tanto en los ámbitos escolar como en el familiar, así
2204 como en los grupos sociales de los que forman parte y con los que interactúan.
- 2205 • Conocer, comprender y respetar las diferencias culturales, la igualdad de derechos y
2206 oportunidades de hombres y mujeres, así como la no discriminación por cualquier
2207 condición o motivo.
- 2208 • Valoración de la higiene y la salud, así como la aceptación del propio cuerpo y el de los
2209 demás, respetando las diferencias. En este ámbito, cobran especial relevancia la
2210 corporalidad, la motricidad y los hábitos de vida saludables, como la alimentación y el
2211 cuidado personal, al contribuir al desarrollo personal y social.
- 2212 • Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano.
- 2213 • Desarrollo de hábitos de movilidad activa autónoma saludable, así como la importancia
2214 de la Educación Vial.

2215

2216 De una forma transversal para Educación Infantil, se pone especial énfasis en la cultura
2217 de la sostenibilidad ambiental y en la cooperación social para la protección de la biodiversidad.
2218 De esta forma, es fundamental la relación de los centros educativos con sus entornos y con su
2219 medio natural. Y, en este contexto, también se produce una apuesta por la promoción de
2220 desplazamiento seguros y sostenibles, en un contexto de aprendizaje.

2221 Además, los centros educativos deben estar abiertos a su sociedad y entorno inmediato,
2222 para lo que es preciso trabajar y coordinarse con entidades y asociaciones del mismo, a través
2223 de procesos de transformación social y comunitaria.

2224 En un contexto de sociedades abiertas, y vinculado a valores democráticos y de los
2225 Derechos Humanos, fundamentados en la convivencia y el respeto, la Educación Infantil
2226 también debe contar con el estudio de otras culturas, especialmente la propia del pueblo gitano.
2227 La valoración de las diferencias culturales, junto con el reconocimiento y la difusión de la
2228 historia y cultura de las distintas minorías étnicas que están presentes en España, son
2229 fundamentales para la promoción de su conocimiento, así como para la reducción de
2230 estereotipos, en el camino hacia una educación intercultural.

2231 Finalmente, la LOMLOE establece una Disposición Adicional Tercera que hace
2232 referencia a la “Extensión de la Educación Infantil”. Es un apartado en el que se destaca el
2233 valor del primer ciclo de Educación Infantil, de 0 a 3 años. Para ello, se elaborará un plan de
2234 ocho años que permita la expansión de la oferta pública, que sea suficiente y asequible para
2235 garantizar su carácter educativo desde unos principios equitativos y de calidad. Se plantea la
2236 extensión de la gratuidad, siendo prioritario que a la misma puedan acceder los alumnos en
2237 situación de riesgo de pobreza y exclusión social, así como los colectivos que cuenten con bajas
2238 tasas de escolaridad.

2239 Como se ha podido observar en las páginas anteriores, la Educación Infantil tiene
2240 marcados unos fines claros y precisos, que hacen referencia a una formación integral del niño
2241 y la niña ya que, a través de la misma, se fijan las bases del continuum educativo al que hacen
2242 referencia las recomendaciones de la Unión Europea en relación a esta etapa. Además, la
2243 LOMLOE insiste en principios básicos para la convivencia y el respeto en sociedades
2244 democráticas, basadas en la inclusión y la diversidad, con especial relevancia a la cohesión
2245 social. Finalmente, se incorporan aspectos clave como son los vinculados a la sostenibilidad,
2246 la relación con los entornos, la participación y la colaboración de las familias, el enfoque de
2247 género, la diversidad cultural, etc.

2248 Dar respuesta a este escenario implica contar con una formación universitaria que sea
2249 capaz de afrontar los retos y desafíos que se plantean en la etapa de Educación Infantil. Además,
2250 tiene que producirse de una forma flexible y adaptable a las necesidades sociales que van
2251 surgiendo, a través de un aprendizaje del estudiantado que sea consciente de las mismas. Por
2252 lo tanto, si se está definiendo un aprendizaje en las diferentes etapas educativas, y en este caso
2253 la Infantil, que implique una combinación de lo holístico y transversal con los aspectos más
2254 específicos, que cuente con unas metodologías activas, y que ponga en el centro del aprendizaje

2255 al alumnado, con una atención más personalizada, la formación universitaria debe tener en
2256 cuenta estos aspectos. Y, todo ello, considerando la interrelación entre las distintas Áreas de
2257 Conocimiento que forman parte de los planes de estudio, con el objetivo de ofrecer una
2258 formación a la altura de estos retos y desafíos.

2259 Para ello, también deben tenerse en cuenta las normativas que fijan el desarrollo de los
2260 estudios universitarios en España. Por un lado, hay que destacar el *Real Decreto 822/2021, de*
2261 *28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y*
2262 *del procedimiento de aseguramiento de su calidad*, del Ministerio de Universidades. Este
2263 decreto supone el marco de la organización de las enseñanzas universitarias. En el mismo, no
2264 se producen especiales cambios estructurales con respecto a los que marca el Espacio Europeo
2265 de Educación Superior. Pero, hay que destacar que se insiste en ciertas cuestiones sobre el
2266 planteamiento de los estudios universitarios, relacionados precisamente por los medios para
2267 dar respuesta a los retos y desafíos sociales.

2268 De esta forma, la línea argumental del decreto se basa en una sociedad que está en
2269 constante cambio, que demanda a la Universidad una respuesta cada vez más rápida y flexible.
2270 Y la misma se centra, fundamentalmente, en la formación de las y los profesionales. También
2271 se pone de relieve el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que es transversal
2272 y que deben incorporarse en las competencias de los planes de estudio.

2273 Por lo tanto, innovación y flexibilidad se convierten en dos principios para el nuevo
2274 escenario en el que se desarrollan los estudios universitarios, dentro de un contexto como el
2275 que marca la autonomía universitaria para la planificación y definición de las características de
2276 los títulos académicos.

2277 La formación tiene que ser de calidad, así como la inserción laboral de egresados y
2278 egresadas. Para ello, se incide en el concepto de “ámbitos de conocimiento”, destacando el
2279 valor de la transversalidad, pero también que la oferta de grados, másteres y formación
2280 permanente cuente con una mayor coherencia formativa. Sobre la elaboración de los planes de
2281 estudios, el decreto fija algunos elementos clave:

2282

- 2283 • El rigor académico del proyecto formativo.
- 2284 • La concordancia con el cariz generalista o especializado de los ciclos.
- 2285 • La coherencia entre los objetivos formativos del plan de estudios, las competencias
2286 fundamentales perseguidas en el mismo, y los sistemas de evaluación del aprendizaje
2287 de las y los estudiantes.

- 2288 • La compresibilidad social.

2289

2290 Estos aspectos son tenidos en cuenta y recogidos a lo largo del presente Libro Blanco
2291 para el Grado en Educación Infantil, siendo este decreto uno de los documentos básicos que se
2292 ha tenido especialmente en cuenta para su elaboración. De esta forma, aspectos que aparecen
2293 de forma transversal en este documento son destacados en el presente documento, como son la
2294 innovación, la digitalización, la respuesta a los cambios sociales, el marco competencial, el
2295 aprendizaje activo, la internacionalización, el cambio permanente, el liderazgo, los ya
2296 señalados ODS, la calidad, la coherencia académica y la inclusión.

2297 Por otro lado, y como no podía ser de otra forma, la *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de*
2298 *marzo, del Sistema Universitario* (LOSU) es el marco en el que también debe encuadrarse el
2299 presente Libro Blanco. De esta forma, los principios que recoge la legislación universitaria
2300 inciden en la igualdad de oportunidades; el desarrollo económico, científico y tecnológico en
2301 un contexto determinado por la emergencia climática; la inclusión dentro de una sociedad
2302 diversa; y la necesidad de que el sistema universitario dé respuesta a los retos y desafíos del
2303 presente y del futuro. Además, algunas cuestiones transversales que también se manifiestan en
2304 dicha legislación son la digitalización, la equidad de género, los nuevos modelos pedagógicos
2305 que tengan en cuenta metodologías digitales en la actividad docente, el diálogo y la
2306 colaboración, la sociedad democrática, la transferencia del conocimiento a la sociedad y la
2307 coordinación y cooperación entre los actores. Igualmente, los ODS también son transversales
2308 en el desarrollo de la legislación.

2309 Un aspecto que merece especial hincapié es el hecho de que, desde la LOSU, se incide
2310 en la necesidad de generar servicios y equipos multidisciplinares e interdisciplinares, hecho
2311 que se relaciona directamente con la transferencia del conocimiento. La vinculación entre la
2312 multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad con la interdependencia con la sociedad, a
2313 través de la señalada transferencia del conocimiento, es determinante. Y es que, la formación
2314 está al servicio de la sociedad.

2315 También son relevantes la internacionalización y la movilidad, destacándose la
2316 importancia de compartir experiencias y conocimientos, de estudiar otros modelos, hechos que
2317 favorecerán una formación más rica y de calidad, junto con la posibilidad de conocer otros
2318 entornos, en un contexto de diversidad e inclusión.

2319 La LOSU pone, igualmente, el foco en el estudiantado, dándole un mayor protagonismo
2320 en todo el proceso de diseño, seguimiento y evaluación de los diferentes planes de estudio.
2321 Abordar desde las perspectivas y principios anteriores lo que tiene que ser un sistema

2322 universitario y, sus títulos, implica que el estudiantado sea centro de la formación. De esta
2323 forma, la tutoría, la mentoría y unas prácticas efectivas se presentan como aspectos clave. Y
2324 este hecho cobra más importancia si cabe en estudios como el Grado en Educación Infantil,
2325 donde las prácticas son habilitantes y son un elemento imprescindible de la formación. El papel
2326 del estudiantado también se plasma en su participación en la elaboración, seguimiento y
2327 actualización de los planes de estudio y sus correspondientes guías docentes.

2328 Desde la legislación, se otorga autonomía a las Universidades para desarrollar procesos
2329 de innovación, dentro del marco que supone contemplar los estudios universitarios en el
2330 contexto de la formación a lo largo de la vida. De esta forma, “en relación con las estructuras
2331 curriculares en las enseñanzas universitarias oficiales, las universidades, en el ejercicio de su
2332 autonomía, podrán desarrollar estrategias de innovación docente específicas, como los títulos
2333 oficiales con itinerario abierto, mención dual, dobles titulaciones u otras modalidades, en la
2334 forma que se desarrolle reglamentariamente”.

2335 Finalmente, la interrelación con su contexto, con sus territorios y realidades, se plasma
2336 en la importancia que la LOSU otorga a principios como la cohesión social y territorial, que
2337 cobran especial importancia en la generación de relaciones de los centros universitarios con los
2338 agentes y actores de sus territorios. Desde los principios de la sostenibilidad, la inclusión, la
2339 convivencia y la democracia, etc., la LOSU pone el foco en el papel activo de la Universidad.
2340 Y, de nuevo, es en grados como el de Educación Infantil, por la relación no solo con el conjunto
2341 del sistema educativo, sino con la sociedad y la comunidad, donde estas cuestiones cobran
2342 especial relevancia e importancia.

2343 En definitiva, el presente epígrafe ha presentado algunos de los marcos en los que se
2344 basa en el presente Libro Blanco del Grado en Educación Infantil, tanto a nivel europeo como
2345 nacional. De esta forma, se presta especial atención a la puesta en valor de la etapa de
2346 Educación Infantil en su conjunto, de 0 a 6 años, y se tiene en cuenta su impacto en el desarrollo
2347 de los niños y niñas. Es una etapa con identidad propia, que supone la entrada en el sistema
2348 educativo, en todas sus consecuencias, y que tiene un peso fundamental en la detección de
2349 necesidades educativas y sociales, así como en el trabajo por sociedades más inclusivas,
2350 destacando su importancia en el acceso de colectivos en situación de vulnerabilidad y riesgo
2351 de exclusión social.

2352 Por otra parte, no deben olvidarse aquellos principios básicos que marcan el desarrollo
2353 de la formación y de los diferentes estudios, produciéndose una interrelación necesaria entre la
2354 LOMLOE y la LOSU. Y es que, la formación en Educación Infantil, en este caso, ampliable al
2355 conjunto de los estudios vinculados a la Educación, que se desarrolla a partir de la LOSU, debe

2356 dar respuesta a lo implementado a través de la LOMLOE. Dar respuesta a las necesidades y los
2357 cambios de las sociedades, que cada vez son más rápidos, está en el centro de estas
2358 legislaciones, y así se incorporan también al Libro Blanco en el Grado en Educación Infantil.
2359 Además, la sostenibilidad y los ODS, la democracia y la convivencia, la inclusión y la
2360 diversidad, la innovación docente, la digitalización, entre otras cuestiones, adquieren también
2361 un valor transversal que ha sido frecuentemente señalado en todo el proceso de elaboración del
2362 Libro Blanco en Educación Infantil.

2363

2364 **7.2. Finalidades de la titulación universitaria en Educación Infantil**

2365

2366 El segundo epígrafe del capítulo del Libro Blanco del Grado en Educación Infantil tiene
2367 como base las finalidades que debe contar la titulación. Partiendo de las cuestiones señaladas
2368 en las páginas anteriores, se presentan los objetivos del Grado en Educación Infantil, siempre
2369 en el contexto de dar respuesta a las necesidades y transformaciones sociales. Además, también
2370 se abordan los principios recogidos en el *Informe final con la propuesta de Marco de*
2371 *Competencias Profesionales Docentes*, que ha sido elaborado por el Ministerio de Educación,
2372 Formación Profesional y Deportes, junto con el Ministerio de Universidades, las Comunidades
2373 Autónomas y la participación de expertos designados por la CODE.

2374 En definitiva, las siguientes páginas hacen referencia a cómo se quiera que sean las y
2375 los profesionales que se van a formar en el grado en Educación Infantil. Y hay que considerar
2376 que este hecho hace no solo referencia al estudiantado que tiene como fin ser docente en el
2377 sistema educativo, sino también el que formarse en Educación Infantil permite acceder a otros
2378 puestos de trabajo en diferentes ámbitos y sectores, también claves para dar respuesta a las
2379 necesidades y cambios que se producen en nuestras sociedades. Es decir, aunque el Grado en
2380 Educación Infantil está vinculado claramente a la formación docente, no es menos cierto que
2381 su transversalidad y su carácter integral, junto con los cambios que se están dando en las
2382 sociedades, posibilita el acceso a otros empleos y profesiones.

2383 En este sentido, el marco competencial del Ministerio de Educación, Formación
2384 Profesional y Deportes, se centra en la formación para la docencia, estableciendo cuatro
2385 niveles, que van del 0 al 3, siendo el 0 el correspondiente a los estudios en Educación. Es un
2386 modelo progresivo en el que, a través de diferentes etapas, y fases, se van adquiriendo,
2387 desarrollando y actualizando diferentes competencias. El marco competencial parte de dos
2388 bases como son el “Área”, que son las competencias profesionales docentes que se agrupan
2389 alrededor de un aspecto de la práctica profesional docente, y de “Competencia docente”, que

2390 son los conocimientos, destrezas y actitudes que definen la identidad profesional docente y que
2391 el propio docente debe desarrollar para conseguir un desempeño más eficaz y eficiente en un
2392 sistema educativo caracterizado por la complejidad, como el conjunto de la sociedad.

2393 En el “Nivel 0” del marco competencial, el estudiantado adquiere esos conocimientos,
2394 destrezas y actitudes básicas en la formación inicial. Se presta especial atención al trabajo
2395 colaborativo, las prácticas y situaciones simuladas de aprendizaje, así como la supervisión de
2396 las personas responsables de la formación académica.

2397 Las áreas hacen referencia al “Proceso de Aprendizaje y Enseñanza”, donde se incide
2398 en diseño, desarrollo, implementación y evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
2399 Esta área destaca la programación, la gestión del aula, las estrategias didácticas y la evaluación
2400 del proceso y de sus resultados, teniendo en cuenta la inserción del docente en un sistema más
2401 amplio y complejo, que va desde el educativo y la institución escolar al conjunto de la sociedad.

2402 Una segunda área es “Acción Socioeducativa Integral”, más centrada en el desarrollo
2403 integral del alumnado, más allá del ámbito académico. De esta forma, se destacan cuestiones
2404 como el fomento de la salud, la gestión emocional y el autocuidado. Hay que reseñar que
2405 también se pone el foco en los propios docentes, en su bienestar, así como en la colaboración
2406 con las familias y el resto del entorno. Para ello, el desarrollo de la acción tutorial, la generación
2407 de valores democráticos y de convivencia, de tolerancia y libertad, entre otros aspectos, cobran
2408 una importancia fundamental.

2409 La tercera área, “Compromiso Profesional”, aborda la implicación del docente con la
2410 realidad del centro, del entorno del mismo, el conjunto del sistema educativo, así como su
2411 propio progreso profesional. De esta forma, se presentan aspectos como la consideración del
2412 impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje, en un contexto en el que la calidad es un
2413 principio básico. La participación en el centro, en los órganos de coordinación y gestión, la
2414 colaboración con las acciones de consecución de los objetivos de la Educación y de mejora de
2415 la misma, así como la reflexión y la formación como medios para el desarrollo profesional
2416 continuo, son los ejes en que se centra esta tercera área. De la misma forma, también se plantean
2417 competencias relacionadas con el liderazgo educativo.

2418 Finalmente, el marco competencial también recoge las competencias digital docente y
2419 lingüística docente. La primera de ellas se encuentra recogida en el *Marco de Referencia de la*
2420 *Competencia Digital Docente*. En un contexto en el que la digitalización es un medio y un fin,
2421 en el que existe un importante debate sobre el uso de las tecnologías y su implicación en la
2422 infancia y de la juventud, así como las potencialidades y posibilidades que implica, es
2423 fundamental abordar esta competencia, desde una perspectiva crítica. La segunda de ellas se

2424 encuentra definida por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En el caso
2425 de España, nos encontramos con territorios que cuentan con sus propias lenguas oficiales, lo
2426 que también es recogido en los diferentes planes de estudio, prestándose especial atención a
2427 este escenario, situándose como lenguas vehiculares. Igualmente, también se valora el
2428 aprendizaje de un segundo o tercer idioma, en un contexto de diversidad y globalización. Y,
2429 finalmente, no hay que olvidar el hecho que nos encontramos en sociedades con una importante
2430 diversidad cultural, con colectivos que no cuentan como lengua materna cualquiera de las
2431 oficiales en España. Es una realidad a la que también debe prestarse atención, especialmente
2432 para procesos vinculados a la inclusión e integración de estos colectivos.

2433 Por lo tanto, y partiendo de las premisas anteriores, las finalidades principales del Grado
2434 en Educación Infantil, en el sentido de la formación que deben adquirir sus estudiantes, son los
2435 siguientes:

2436

- 2437 • Ser capaces de abordar las necesidades y cambios sociales, para contribuir a dar
2438 respuesta a las mismas.
- 2439 • Contar con una formación integral y transversal, que tenga en consideración la
2440 interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, siendo conscientes y capaces de
2441 relacionar y articular diferentes conocimientos y competencias.
- 2442 • Desarrollar un pensamiento autocrítico, crítico y reflexivo, que sea puesto en marcha
2443 en todo el proceso de formación y, posteriormente, en la actividad profesional,
2444 especialmente en el caso del sistema educativo al integrarse en el mismo en sus
2445 diferentes niveles.
- 2446 • Tener en consideración el desarrollo integral y el bienestar del niño/a, especialmente
2447 siendo conscientes de la relación con sus familias y su entorno. En este sentido, también
2448 deben ser capaces de generar relaciones con las familias y sus entornos, para poder
2449 garantizar esa formación más integral y de calidad.
- 2450 • Adquirir conocimientos y competencias que permitan al estudiantado en el Grado en
2451 Educación Infantil tomar en consideración el impacto de factores políticos, sociales,
2452 económicos y culturales tanto en el desarrollo de su formación como profesional de la
2453 Educación Infantil como en su posterior carrera laboral. Además, teniendo en cuenta
2454 que estos procesos están sometidos a cambios acelerados y continuos.

- 2455 • Desarrollar metodologías docentes innovadoras y activas, teniendo siempre presentes
2456 los valores del seguimiento y la evaluación, en un contexto marcado por la búsqueda
2457 de la calidad educativa.
- 2458 • Incidir en valores como la sostenibilidad, el respeto por el entorno y la lucha contra el
2459 cambio climático, la convivencia y la democracia, la equidad de género, la inclusión y
2460 la atención a la diversidad, el respeto, entre otros aspectos transversales que deben
2461 recogerse en los planes de estudio tanto como fin, en la formación de los futuros
2462 egresados, como medio, para la enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas en la etapa
2463 de Educación Infantil.
- 2464 • Ser conscientes de los cambios, acelerados y continuos, que implica la digitalización,
2465 teniendo en consideración su valor como oportunidad, tanto en la adquisición de estas
2466 competencias como en sus potencialidades docentes. Pero, igualmente, contando con
2467 los riesgos que implica el papel y el uso de las tecnologías, y sus impactos, en los niños,
2468 especialmente en una etapa tan sensible y temprana como es la Educación Infantil.

2469

2470 **7.3. Estructura del Grado**

2471

2472 Uno de los principales desafíos de un documento como el presente es el que hace
2473 referencia a la estructura de la titulación, en este caso del Grado en Educación Infantil. Es una
2474 cuestión compleja ya que, como se ha podido observar en las páginas anteriores, debe dar
2475 respuesta a numerosos ámbitos y necesidades, contar con una formación integral y global por
2476 un lado, porque esa visión holística es necesaria para afrontar esos desafíos, pero, a la par,
2477 también son precisas las especializaciones en diferentes campos, que no van solamente en
2478 relación a las metodologías docentes y las didácticas, sino a aspectos más concretos como
2479 puede ser la necesidad de profundizar en menciones e itinerarios que den lugar a una formación
2480 más especializada.

2481 El presente epígrafe recoge diferentes aspectos y recomendaciones sobre la estructura
2482 del Grado en Educación Infantil. Como se ha señalado en anteriores puntos, este documento
2483 no es un plan de estudios, cuya competencia corresponde a cada institución de Educación
2484 Superior, dentro de su autonomía universitaria. Pero, no es menos cierto que deben plantearse
2485 algunos aspectos relacionados con esta estructura, desde una perspectiva general pero también
2486 profundizando en lo que diferentes áreas de conocimiento pueden aportar al Grado, como se
2487 verá en el epígrafe siguiente.

2488 En relación a la estructura del Grado en Educación Infantil, y dentro de los debates
2489 generados en este proceso, parece necesario, a tenor de los cambios y las respuestas que debe
2490 dar el mismo desde la formación de futuros docentes, la importancia de profundizar en
2491 especializaciones a través de itinerarios y menciones. Estas, igualmente, deben contar con un
2492 reconocimiento en la carrera profesional docente. De esta forma, especializaciones en
2493 cuestiones como la “Atención Temprana”, “Idiomas”, “Pedagogía Terapéutica”, “Corporalidad
2494 y Motricidad”, entre otras, pueden ser una oportunidad para dar respuesta a estas necesidades
2495 y retos a los que se enfrenta la sociedad, el sistema educativo y el alumnado y sus familias. Y,
2496 sin duda alguna, cobra mayor relevancia ante el hecho de poner en mayor valor si cabe el primer
2497 nivel de Educación Infantil, de 0 a 3 años, incidiendo en el proceso de integrarlo plenamente
2498 en toda la trayectoria educativa, superando visiones vinculadas única, y exclusivamente, a los
2499 cuidados, sino siendo plenamente conscientes de su valor educativo.

2500 El diseño curricular del Grado en Educación Infantil requiere de una fundamentación
2501 teórica y práctica, no limitada únicamente a una didáctica general, sino que integre de manera
2502 rigurosa la base epistemológica de cada una de las didácticas específicas de las diferentes
2503 materias. Si bien en esta etapa educativa es imprescindible un enfoque globalizado del
2504 aprendizaje, este debe abordarse desde todas las materias y áreas.

2505 De esta forma, es fundamental reconocer que la enseñanza en Educación Infantil debe
2506 articularse a través de un equilibrio entre la interdisciplinariedad y la especificidad didáctica.
2507 Aunque la Educación Infantil se caracteriza por una aproximación holística al aprendizaje, la
2508 formación docente debe incluir un conocimiento profundo de las didácticas específicas, así
2509 como otras materias, que derivan de las distintas fuentes epistemológicas del currículo. Esta
2510 formación permitirá a los futuros maestras y maestros comprender y aplicar estrategias
2511 pedagógicas adecuadas para cada área de conocimiento, garantizando así un desarrollo integral
2512 de las niñas y los niños.

2513 Asimismo, la integración de los distintos enfoques didácticos en el currículo del Grado
2514 no solo fortalece la capacidad de las y los docentes para diseñar propuestas pedagógicas
2515 significativas, sino que también fomenta un ejercicio docente más reflexivo y fundamentado.
2516 La solidez de la formación teórica y práctica de cada didáctica específica y de cada materia es
2517 esencial para que el profesorado pueda tomar decisiones pedagógicas fundamentadas,
2518 adaptadas a las necesidades del alumnado y a los contextos educativos diversos en los que
2519 desempeñará su labor.

2520 La Educación Infantil, por tanto, requiere de una didáctica globalizada, pero sustentada
2521 en una sólida formación en las didácticas específicas y en el resto de materias del currículo. La

2522 combinación de un enfoque holístico con un conocimiento profundo de cada disciplina
2523 permitirá a las y los futuros docentes desarrollar una práctica educativa más efectiva, flexible,
2524 de calidad y acorde con las necesidades de la infancia y con los retos y desafíos de las
2525 sociedades y contextos en los que se integra.

2526 Con respecto a la organización de las materias en el Grado en Educación Infantil, se
2527 parte de la base de una estructura basada en tres grandes áreas del currículo:

2528

- 2529 • El conocimiento de sí mismo.
2530 • El conocimiento del entorno.
2531 • Lenguajes y expresión.

2532

2533 Las distintas asignaturas del plan de estudios deberán estar vinculadas a alguna, o
2534 varias, de estas áreas, lo que daría también lugar a un escenario más global, plasmándose el
2535 mismo. Igualmente, estas áreas deben estar relacionadas también con el propio prácticum. De
2536 esta forma, estos tres ejes podrían implementarse en proyectos globalizados, especialmente a
2537 través de un prácticum de carácter progresivo en Educación Infantil. Pero, no solamente a
2538 través de este proceso sino en la articulación e interrelación de diferentes asignaturas y
2539 materias, incidiéndose en proyectos más colaborativos.

2540 También se hace necesario incidir en las prácticas y en una formación que tenga en
2541 mayor consideración actividades vinculadas a las experiencias directas del estudiantado en
2542 Educación Infantil en centros educativos o en simulaciones de aprendizaje. La diversidad de
2543 situaciones en relación al prácticum, especialmente en lo que hace referencia su organización
2544 temporal, con centros universitarios en los que se desarrolla en varios cursos mientras que, en
2545 otros, lo hace en uno, el cuarto de Grado implica la necesidad, dentro de la autonomía
2546 universitaria, de buscar fórmulas que permitan una mayor homogeneidad, siendo conscientes,
2547 igualmente, del peso que tienen en este proceso las Administraciones Educativas de las
2548 Comunidades Autónomas. En este sentido, cabe por lo tanto, reiterar la importancia de ese
2549 prácticum progresivo que indicábamos anteriormente.

2550 Por lo tanto, la articulación y generación de una mayor eficiencia de las prácticas
2551 obligatorias pasa también por una mayor interrelación entre las universidades y los centros
2552 educativos, dentro del conjunto del sistema. Unas prácticas que supongan un mayor aprendizaje
2553 significativo del estudiantado, y que se integran plenamente en el “Nivel 0” del marco
2554 competencial desarrollado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

2555 De la misma forma, cabe profundizar en actividades prácticas en las diferentes materias y
2556 asignaturas, a través de metodologías más activas, y que cuenten con la colaboración de centros
2557 educativos y de otros agentes y actores de los entornos.

2558 Finalmente, otro aspecto relevante es la cuestión del Trabajo Fin de Grado (TFG). La
2559 valoración del mismo es positiva, en el sentido de su utilidad, pero no es menos cierto que se
2560 producen determinadas disfunciones, especialmente en relación a la importancia que se le
2561 otorga. En este sentido, y teniendo en cuenta, que el TFG está vinculado al desarrollo de un
2562 trabajo que recoja parte de las competencias que se han adquirido en el Grado, sería interesante
2563 profundizar en su identidad propia, especialmente vinculado al valor otorgado a la
2564 investigación y a la generación de conocimiento. Y, todo ello dentro de un proceso de reflexión
2565 del estudiantado.

2566 En definitiva, una estructura del Grado en Educación Infantil que precisa de un nuevo
2567 modelo que puede articularse en la fórmula 4+1. Es decir, cuatro cursos más generalistas y uno
2568 quinto vinculado a las especializaciones, menciones o itinerarios, teniendo cabida en estos
2569 cinco cursos una mayor presencia de las prácticas, tanto las obligatorias como las vinculadas a
2570 diferentes materias y asignaturas, así como la generación de proyectos innovadores docentes
2571 que relacionen las mismas. En este sentido, debería estudiarse y analizarse la tipología de
2572 estudios que se encuadrarían en el quinto año propuesto.

2573

2574 **7.4. Sistemas de evaluación y de calidad**

2575

2576 El último epígrafe del presente capítulo presenta algunas bases, en forma de propuestas,
2577 relacionadas con los sistemas de evaluación y de calidad del Grado en Educación Infantil. En
2578 primer lugar, no es menos cierto que las diferentes universidades cuentan con sus mecanismos
2579 y sistemas de evaluación que están plenamente institucionalizados y que buscan asegurar
2580 calidad de los grados. De esta forma, las encuestas al conjunto de la comunidad educativa, así
2581 como las diferentes evaluaciones a través de las distintas agencias existentes, permiten valorar
2582 la calidad e identificar procesos de mejora. La LOSU, en su Título II, “Calidad y
2583 reconocimiento de las universidades y calidad del sistema universitario”, incide precisamente
2584 en que la calidad es un principio vector del sistema universitario y de sus centros de Educación
2585 Superior. Igualmente, también se señalan los sistemas de calidad.

2586 Sin embargo, en relación a los retos y desafíos a los que deben dar respuesta las
2587 titulaciones universitarias, en este caso el Grado en Educación Infantil, y teniendo en

2588 consideración la diversidad de escenarios y situaciones, se plantean las siguientes
2589 recomendaciones:

2590

- 2591 • Sería preciso avanzar en indicadores homologables para el conjunto del sistema
2592 universitario, lo que permitiría profundizar en la evaluación y seguimiento de las
2593 titulaciones, ajustándose a unos mismos criterios.
- 2594 • Siguiendo con los principios recogidos en legislaciones anteriores, especialmente la
2595 LOSU, debe profundizarse en la participación de los distintos agentes en la gestión y
2596 coordinación de las titulaciones, y este hecho afecta a la calidad directamente. De esta
2597 forma, se plantea poder avanzar hacia modelos de evaluación de la calidad más
2598 cualitativos, en los que tenga una especial participación el estudiantado.
- 2599 • En relación a las evaluaciones actuales, se ha detectado que existen muy bajas de
2600 respuesta a las encuestas lanzadas a los egresados/as y a los empleadores/as. En este
2601 sentido, es preciso afinar estos procesos para conseguir mayores tasas de respuesta que
2602 nos permitan conocer si la formación que se está dando en los grados en Educación
2603 Infantil responde a las necesidades de la etapa, tanto en el ámbito educativo como en el
2604 resto de sectores en los que se emplean los egresados y egresadas en Educación Infantil.
2605 Además, dado que la mayor parte de los mismos trabajan en el sistema educativo,
2606 podrían generarse sistemas de seguimiento automáticos a través de la colaboración
2607 entre las universidades y los sistemas educativos.
- 2608 • En relación a las prácticas, es preciso profundizar en sistemas de calidad también de
2609 carácter cualitativo, que impliquen una mayor interrelación entre centros educativos y
2610 universidades, con el objetivo de profundizar en los procesos de mejora continua.
- 2611 • Finalmente, es un aspecto central de todos los procesos de evaluación la necesidad de
2612 afianzar la coordinación vertical y horizontal de los grados. Los enfoques que
2613 profundizan en la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, como es el que
2614 también está presente en esta propuesta, tienen como uno de sus retos incidir en
2615 coordinaciones verticales y horizontales más eficientes, que permitan no solo que no se
2616 repitan contenidos, por ejemplo, sino una mayor eficiencia y calidad en todo el proceso
2617 de enseñanza-aprendizaje.

2618

8. Coordinación con la red de Educación

8.1. Introducción

En el ámbito de la formación docente, la coordinación entre la escuela, el sistema educativo y la Universidad se ha convertido en un pilar esencial para garantizar la calidad de la educación en las etapas iniciales. La educación infantil, como base del desarrollo integral del alumnado, requiere un enfoque conjunto que aproveche la sinergia entre estos tres actores clave. Sin esta coordinación, la preparación de las futuras maestras y maestros podría quedarse al margen de las demandas reales de la práctica educativa y de las necesidades sociales que enfrenta la comunidad escolar.

En un mundo donde la educación se enfrenta a retos complejos y dinámicos, la formación de las futuras maestras y maestros de educación infantil exige algo más que conocimientos académicos sólidos: requiere un enfoque integral que conecte la teoría con la práctica, la innovación con la tradición, y la universidad con la escuela. La educación infantil no solo sienta las bases del desarrollo de las niñas y niños, sino que también determina en gran medida el futuro de nuestra sociedad. Por ello, garantizar una formación docente de calidad pasa necesariamente por construir puentes sólidos entre estos tres pilares del sistema educativo.

El éxito del grado en Educación Infantil no radica únicamente en los conocimientos impartidos en las aulas universitarias o en el período de prácticas, sino en la capacidad de conectar esos aprendizajes con la realidad educativa y social de manera continuada. Las escuelas, como escenarios vivos de aprendizaje y enseñanza, ofrecen un entorno insustituible para la formación práctica y la innovación pedagógica. Por su parte, las universidades tienen la responsabilidad de aportar conocimientos científicos, metodologías avanzadas y enfoques innovadores que no solo enriquezcan las prácticas docentes, sino que también impulsen cambios transformadores en el sistema educativo en su conjunto. Este diálogo constante es esencial para responder a los desafíos del contexto actual y construir una educación infantil adaptada a las demandas del siglo XXI. Como señalan Santos, Lorenzo y Sotelino (2024), la investigación y la transferencia pueden discurrir en paralelo y no todo va de la investigación a la práctica, sino también en un sentido inverso, lo que puede derivar en “ajustes empíricos” (p. 249) muy necesarios cuando nos referimos a una investigación en la que el contexto es muy significativo.

2652 Para ello, es imprescindible establecer un flujo tridireccional entre universidad,
2653 escuelas y el sistema educativo (entendiendo este como la parte del Estado que se traduce en
2654 disposiciones normativas relacionadas con la institución escolar). Este flujo debe permitir que
2655 la investigación e innovación académica nutran el contexto escolar, a la vez que los desafíos y
2656 avances experimentados en las escuelas influyan directamente en los programas formativos y
2657 en las políticas universitarias. La conexión efectiva entre estos tres actores no es solo un puente
2658 entre mundos, sino una oportunidad para enriquecerlos mutuamente y garantizar que el proceso
2659 educativo sea transformador tanto para las y los futuros docentes como para las comunidades
2660 escolares.

2661 Este capítulo se centra en la importancia de fortalecer estos vínculos y en cómo una
2662 coordinación efectiva puede beneficiar a todos los implicados: universidades, escuelas,
2663 docentes, estudiantes universitarios y, en última instancia, a la infancia y sus familias. A través
2664 de este análisis, exploraremos estrategias para mejorar la formación docente, fomentar la
2665 innovación pedagógica, y consolidar una red colaborativa que trascienda los límites del
2666 Prácticum para convertirse en una herramienta sostenible y transformadora de la educación
2667 infantil.

2668 La relevancia de este tema radica en el papel central de las escuelas como espacios
2669 formativos para las y los futuros docentes, la importancia de alinear las políticas educativas
2670 con los programas universitarios, y la necesidad de generar estrategias sostenibles de
2671 colaboración interinstitucional. En el contexto actual, marcado por cambios legislativos como
2672 la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) y la creciente diversidad de modelos
2673 educativos, resulta imprescindible fortalecer los vínculos entre universidades y centros
2674 escolares de distinta índole: escuelas públicas, rurales, bosque escuelas, aulas hospitalarias, y
2675 aquellas con pedagogías alternativas.

2676 Asimismo, este capítulo abordará cómo la formación continua y la profesionalización
2677 docente pueden beneficiarse de una coordinación efectiva entre la Universidad y la red
2678 educativa. Se expondrán propuestas de programas conjuntos, seminarios multíniveles y otras
2679 iniciativas orientadas a fomentar el aprendizaje colaborativo y evaluar el impacto de dichas
2680 formaciones en la práctica docente.

2681 La investigación-acción, como herramienta para la mejora educativa, será otro eje
2682 central. Se presentarán ejemplos de proyectos en educación infantil que conectan la
2683 investigación universitaria con las necesidades reales de las aulas, destacando el impacto
2684 positivo en docentes, estudiantes y la comunidad educativa. La transferencia de conocimiento
2685 será tratada como un vehículo para vincular la producción científica universitaria con las

2686 prácticas innovadoras en las escuelas y para estimular la participación docente en proyectos de
2687 innovación.

2688 Igualmente, se analizarán las oportunidades de innovación en la práctica educativa,
2689 identificando necesidades emergentes y explorando cómo la Universidad puede no solo
2690 contribuir al avance educativo en las aulas de infantil, sino también inspirarse en experiencias
2691 innovadoras de las escuelas para retroalimentar la formación inicial docente.

2692 Este capítulo culminará con un apartado en el que se identificarán retos, oportunidades
2693 y barreras en el camino hacia una coordinación efectiva. Además, se propondrán mejoras y
2694 recomendaciones, como la creación de una red de escuelas colaboradoras con las facultades de
2695 educación que trascienda el ámbito del Prácticum, sentando las bases para una colaboración
2696 sostenida y enriquecedora.

2697

2698 **8.2. Relación escuela-sistema educativo-Universidad**

2699

2700 La coordinación entre la escuela, el sistema educativo y la Universidad se ha convertido
2701 en un pilar esencial para garantizar la calidad de la educación en las etapas iniciales. La
2702 educación infantil, como base del desarrollo integral del alumnado, requiere un enfoque
2703 conjunto que aproveche la sinergia entre estos tres actores clave. La escuela no debe ser vista
2704 solo como un espacio donde las niñas y los niños aprenden, sino también como un núcleo de
2705 formación práctica para los futuros docentes, donde puedan aplicar los conocimientos teóricos
2706 adquiridos en la Universidad en un entorno real. Sin esta conexión, la preparación de las y los
2707 futuros maestros podría quedarse al margen de las demandas reales de la práctica educativa y
2708 las necesidades sociales que enfrenta la comunidad escolar.

2709 El éxito del grado en Educación Infantil no solo depende de los conocimientos
2710 impartidos en las aulas universitarias, sino de su capacidad para conectar con la realidad
2711 educativa y social y de una formación continua y real a lo largo de la carrera docente. Esta
2712 conexión es fundamental porque permite que la Universidad no solo forme a las y los docentes
2713 del futuro, sino que también impulse transformaciones en las prácticas educativas actuales.
2714 Para ello, es imprescindible establecer un flujo constante entre Universidad, escuelas y el
2715 sistema educativo. A través de este flujo, la investigación y la innovación académica pueden
2716 nutrir las dinámicas escolares, mientras que los avances y las necesidades de las escuelas
2717 pueden influir directamente en los programas formativos (también de las y los docentes en
2718 activo) y, por supuesto, en las políticas universitarias.

2719 La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) es un ejemplo claro de cómo
2720 las políticas educativas deben alinearse con la formación docente. La Universidad debe estar
2721 atenta a los cambios legislativos y adaptarse para que los futuros docentes estén preparados
2722 para enfrentar los retos de la inclusión, la equidad y la digitalización en el aula. Esta adecuación
2723 no solo requiere la actualización de los programas de formación, sino que también exige un
2724 diálogo activo entre las universidades y las instituciones educativas, para asegurar que los
2725 nuevos enfoques pedagógicos y las metodologías emergentes sean aplicados en las aulas de
2726 manera efectiva. Especialmente, se deben tener en cuenta las competencias que establece el
2727 Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de
2728 Educación Infantil. En este marco legal se determinan como competencias clave para
2729 desarrollar en esta etapa educativa las siguientes:

2730

- 2731 • Competencia en comunicación lingüística. Se insiste en la lengua oral como principal
2732 instrumento de acceso al conocimiento de las niñas y niños en esta etapa educativa y en
2733 la necesidad de familiarizarlos con expresiones culturales vinculadas también a este
2734 ámbito. Esto pone de manifiesto como en las aulas universitarias se deberían tener en
2735 cuenta experiencias de maestras y maestros en activo que hayan realizado actividades
2736 relevantes vinculadas con la lengua y la literatura oral en sus aulas, pero también como,
2737 desde la universidad, se hace imprescindible trabajar desde la perspectiva de la
2738 innovación y la investigación en los ámbitos lingüístico y literario, especialmente desde
2739 la oralidad y teniendo en cuenta la diversidad lingüística propia de cada territorio.
- 2740 • Competencia plurilingüe. Se fomenta la relación del alumnado con otras lenguas
2741 además de la familiar, lo que pone el acento en la necesidad de abordar no únicamente
2742 los conocimientos lingüísticos asociados a una lengua, sino las diferentes
2743 manifestaciones culturales vinculadas a esta (especialmente la literatura) y las actitudes
2744 de respeto hacia otros idiomas y culturas. En paralelo con esto, se hace necesario
2745 establecer vínculos universidad-escuela con experiencias exitosas en centros escolares
2746 donde existan proyectos de esta índole, que en el caso del Estado Español pueden estar
2747 vinculados a la recuperación o a la potenciación de las demás lenguas estatales además
2748 del castellano y a la inclusión de lenguas de otros lugares del mundo desde una
2749 perspectiva intercultural. Asimismo, en las aulas universitarias el tratamiento
2750 lingüístico desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural, con especial atención a las
2751 lenguas propias de cada territorio y minorizadas, se vuelve esencial en la docencia y en

2752 la investigación para que las futuras y futuros maestros tengan las competencias y
2753 conocimientos necesarios en este ámbito.

- 2754 • Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. El
2755 currículum indica también que las niñas y niños de Educación Infantil deben dar sus
2756 primeros pasos hacia el conocimiento matemático, además de iniciarse en el
2757 pensamiento científico a través de diferentes actividades lúdicas. Es por ello que, desde
2758 la universidad se deben impulsar proyectos y transferencia del conocimiento en estos
2759 ámbitos y la colaboración con grupo de maestras y maestros o escuelas en las que el
2760 trabajo con la competencia matemática y con la científica (incluyendo aquí también
2761 aspectos tecnológicos) sea fundamental.
- 2762 • Competencia digital. El Real Decreto también indica que la alfabetización digital se
2763 inicia en la etapa de Educación Infantil, por lo que desde la universidad se debe atender
2764 a cómo introducir la enseñanza de esta a un estudiantado tan joven, a la vez que se
2765 deben proponer propuestas innovadoras e innovaciones que atiendan a esta cuestión.
2766 Igualmente, los centros con experiencias de alfabetización digital en la primera infancia
2767 son de especial interés para hacer efectiva la relación universidad-escuela que se aborda
2768 en este capítulo.
- 2769 • Competencia personal, social y de aprender a aprender. Se pone de manifiesto en esta
2770 etapa la importancia de reconocer las propias emociones y las de los demás, así como
2771 la importancia de aprender en sociedad. Es por ello que la universidad debe estar atenta
2772 y establecer la colaboración necesaria con los proyectos y experiencias llevados a cabo
2773 en los centros educativos sobre educación emocional y formas de aprendizaje
2774 colaborativo o interiores en esta etapa. Asimismo, la investigación en estos aspectos
2775 será clave en pro de una mejora de la formación del estudiantado universitario.
- 2776 • Competencia ciudadana. La adquisición de valores de equidad, igualdad, inclusión y
2777 convivencia, la identificación de hechos sociales de la cultura propia, además del
2778 respeto al medio y a sí mismos (a través de la adquisición de hábitos saludables), son
2779 puentes fundamentales en los que descansa la competencia ciudadana en esta etapa.
2780 Por ese motivo, se vuelve fundamental encontrar vías de colaboración desde la
2781 universidad con escuelas que hayan prestado especial atención a estas cuestiones.
2782 Igualmente, las investigaciones y proyectos, además de las prácticas innovadoras,
2783 fundamentados en cualquiera de estos aspectos revertirán en una formación más
2784 completa del estudiantado universitario.

- 2785 • Competencia emprendedora. Se concreta, muy especialmente, en lo relacionado con la
2786 innovación y la creación como bases para el desarrollo de la autonomía personal y el
2787 impulso de proyectos propios y colectivos. Estas capacidades se pueden desarrollar a
2788 través de las diferentes áreas de conocimiento implicadas en el currículo de educación
2789 infantil, por lo que la innovación y la investigación en ellas, siempre que supongan el
2790 desarrollo de capacidades creativas y de resolución de problemas se vuelve
2791 fundamental. Igualmente, el contacto con maestras y maestros que hayan desarrollado
2792 en sus escuelas experiencias cuyo pilar fundamental sea la competencia emprendedora
2793 se vuelve preceptivo para que el estudiantado universitario cuente con una formación
2794 más completa en este aspecto.
- 2795 • Competencia en conciencia y expresión culturales. Esta competencia fomenta la
2796 expresión personal a través de diferentes lenguajes y expresiones artísticas, así como
2797 un acercamiento a la valoración de distintas manifestaciones artísticas. En este sentido,
2798 la colaboración universidad-escuela se debe fomentar tanto a través de centros
2799 educativos que desarrollen prácticas atractivas donde las artes, la música y la literatura
2800 tengan un papel primordial, como a través de investigaciones e innovaciones en el seno
2801 de la universidad que destaque por poner el aprendizaje de las diferentes
2802 manifestaciones artísticas en el centro.

2803
2804 De este marco normativo se deduce que las universidades deben ir más allá del
2805 Prácticum como único espacio de colaboración con las escuelas. Es evidente que se necesita
2806 crear una red de colaboración más amplia y continua que incluya seminarios o jornadas
2807 conjuntas, proyectos de investigación aplicada y programas de formación continua. Estas
2808 iniciativas permiten tanto al personal docente universitario, como al estudiantado universitario
2809 y como a los maestros y maestras en ejercicio a compartir experiencias, reflexionar sobre su
2810 práctica y actualizarse en cuanto a nuevas metodologías pedagógicas. Además, la Universidad
2811 tiene un papel crucial en la formación continua de las y los docentes en servicio, adaptando sus
2812 programas para satisfacer las necesidades específicas de los centros educativos y garantizando
2813 que todos los implicados se mantengan al día con los avances y las demandas del sistema
2814 educativo.

2815 Por otro lado, el panorama educativo actual está marcado por una diversidad de
2816 modelos y enfoques pedagógicos que requieren una coordinación eficaz entre las universidades
2817 y las escuelas de distintos tipos. Existen escuelas públicas, escuelas rurales, bosque escuelas,

2818 aulas hospitalarias y escuelas con pedagogías específicas como las Montessori o Waldorf, que
2819 presentan diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje. Este panorama plantea la necesidad
2820 de una formación docente flexible y adaptativa que pueda atender a la pluralidad de contextos
2821 educativos.

2822 La formación docente debe ser plural, ya que cada tipo de escuela tiene desafíos y
2823 necesidades particulares, además de la gran diferencia que se puede observar en las dos etapas
2824 para las que prepara para enseñar el Grado de Maestra/o en Educación Infantil: 0-3 y 3-6, que,
2825 aunque comparten bastantes cuestiones también muestran diferencias significativas, por lo que
2826 el estudiantado debe estar familiarizado con las necesidades que se observan en ambas etapas.
2827 Si nos centramos en la tipología de las diferentes escuelas, se observa como las escuelas rurales,
2828 por ejemplo, enfrentan dificultades relacionadas con la falta de recursos y la diversidad social
2829 y cultural, lo que requiere de una formación especial en adaptación pedagógica y gestión de
2830 recursos (Abós Olivares, 2011). En ocasiones también adolecen de problemas a la hora de
2831 captar alumnado, lo que a veces amenaza su subsistencia. Las bosque escuelas, en cambio,
2832 priorizan el aprendizaje experiencial en entornos naturales, por lo que los futuros docentes
2833 deben estar preparados para incorporar la naturaleza como un espacio educativo (Pérez de
2834 Ontiveros, 2021) y, por lo tanto, para incorporar los aprendizajes de su estudiantado en ese
2835 entorno. Las aulas hospitalarias, por otro lado, presentan un desafío emocional y pedagógico
2836 único, ya que los niños que asisten a estas aulas enfrentan problemas de salud graves, lo que
2837 demanda un enfoque sensible y adaptado a las circunstancias de cada niño y niña (García
2838 Álvarez y Ruiz, 2016; Gutiérrez Cuevas y Muñoz Garrido, 2021). Además, la flexibilidad docente
2839 se erige en una componente consustancial a este entorno, ya que la asistencia a este tipo de
2840 aulas es, como es lógico, irregular. Las escuelas infantiles de las unidades de madres de los
2841 centros penitenciarios son otro entorno radicalmente diferente que precisa de un conocimiento
2842 específico por parte de las y los futuros docentes, ya que estas nacieron sobre todo para “paliar
2843 las posibles carencias que estos niños pudiesen tener por la falta de estímulos que el medio
2844 interno no les proporciona” (Lorenzana, Rubio y Candel, 2009).

2845 Incluso sería bueno tener en cuenta iniciativas que, si no son espacios educativos
2846 propiamente dichos, sí que son lugares donde la graduada y el graduado de Educación Infantil
2847 va a poder desarrollar su profesión. Es el caso de las Casas Niño (casas nido, en castellano) de
2848 Galicia, espacios que el gobierno autonómico de esta comunidad concibió inicialmente dentro
2849 del Plan de Dinamización Demográfica 2013-2016 para ayuntamientos de menos de 5000
2850 habitantes donde no hubiese otro espacio educativo para la primera infancia. Aunque las
2851 funciones de las Casas Niño tienen que ver con el cuidado y la crianza, sí que cumplen

2852 “requisitos propios de espacios educativos, con el objetivo de afianzar aprendizajes que
2853 fomenten un desarrollo integral y armónico de la infancia en distintos ámbitos” (Ferreiro y
2854 Caride, 2024, p.4). Por sus propias peculiaridades, como el contexto rural, el estar centradas en
2855 la etapa 0-3, el poder atender únicamente a entre 1 y 5 niños, son iniciativas muy interesantes
2856 que también se deben tener en cuenta desde la universidad.

2857 En este contexto, es esencial que las universidades colaboren estrechamente con las
2858 escuelas de diferentes tipos para que las y los futuros docentes reciban una formación que los
2859 prepare para trabajar en cualquiera de estos entornos. La cooperación interinstitucional debe
2860 ser vista como una oportunidad para enriquecer ambos mundos, adaptando la formación a las
2861 realidades de cada escuela, promoviendo el intercambio de conocimientos y garantizando que
2862 las y los estudiantes del Grado de Maestra y maestro en Educación Infantil no solo adquieran
2863 habilidades pedagógicas generales y conocimientos propios de cada área para las dos etapas
2864 que componen la educación infantil, sino también las herramientas necesarias para enfrentarse
2865 a los retos específicos de cada tipo de centro educativo.

2866

2867 **8.3. Formación continua y profesionalización docente**

2868

2869 La formación continua de las maestras y maestros, tanto durante el grado como a lo
2870 largo de su carrera profesional, es esencial para asegurar una educación de calidad. La
2871 Universidad tiene un papel fundamental en este proceso, no solo en la formación inicial de los
2872 futuros docentes de educación infantil y primaria, sino también en su desarrollo profesional
2873 constante. Esta formación debe estar alineada con las necesidades cambiantes del sistema
2874 educativo, que exige cada vez más la adaptación a nuevas metodologías, enfoques pedagógicos
2875 innovadores y herramientas digitales. La coordinación entre la Universidad y la red educativa
2876 es crucial para garantizar que esta formación continua sea efectiva y que se traduzca en mejoras
2877 tangibles en la práctica docente.

2878 Durante el grado, las y los futuros docentes deben recibir una formación que no solo
2879 abarque los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales, sino que también promueva una
2880 mentalidad de aprendizaje continuo. La Universidad tiene la responsabilidad de ofrecer
2881 espacios que fomenten este tipo de desarrollo, como programas de formación que no se limiten
2882 a la docencia en el aula, sino que incluyan la gestión de la diversidad en el aula, la coeducación,
2883 el desarrollo de competencias emocionales y sociales y, además, todas las competencias
2884 establecidas como clave en el currículum de Educación Infantil. A medida que las y los

2885 estudiantes avanzan en sus estudios, es necesario que la Universidad les brinde herramientas y
2886 recursos que les permitan mantenerse actualizados a lo largo de su carrera profesional.

2887 Una vez que las maestras y maestros se insertan en el mundo laboral, la formación
2888 continua se convierte en una herramienta clave para garantizar que sigan evolucionando y
2889 adaptándose a los retos de la enseñanza. La formación debe ir más allá de los programas
2890 convencionales, y para ello, la colaboración entre la Universidad y los centros de formación de
2891 docentes y recursos resulta imprescindible. Estos centros son fundamentales para ofrecer
2892 programas de formación específicos y adaptados a las realidades locales, brindando a las
2893 maestras y maestros oportunidades para actualizar sus conocimientos y adquirir nuevas
2894 competencias.

2895 Ejemplos de programas conjuntos pueden ser los seminarios internivelares, que reúnen
2896 a maestras y maestros de diferentes niveles educativos para intercambiar experiencias y
2897 estrategias. Estos seminarios permiten a las y los docentes reflexionar sobre su práctica,
2898 aprender de las experiencias de sus compañeras y compañeros y compartir enfoques
2899 pedagógicos innovadores. Además, las jornadas impulsadas desde las facultades de educación
2900 pueden ser otro ejemplo de formación continua. Estas jornadas, que pueden abordar temas
2901 específicos como la inclusión educativa, la gestión emocional en las aulas o la digitalización,
2902 además de diversos avances en áreas concretas, permiten a las maestras y maestros actualizarse
2903 en áreas clave y reforzar su práctica pedagógica. Además de esto, podría ser preceptivo añadir
2904 otros espacios de aprendizaje continuo impulsados por las universidades, como cursos de
2905 formación permanente o cursos de verano, donde se brinde la oportunidad al estudiantado del
2906 Grado de establecer aprendizajes y vínculos con maestras y maestros en activo.

2907 La administración educativa tiene un papel esencial en la facilitación de estos
2908 encuentros. La creación de espacios para el intercambio entre docentes universitarios y
2909 maestras y maestros de educación infantil y primaria, por ejemplo, permite no solo la
2910 actualización de contenidos, sino también la consolidación de una comunidad educativa que
2911 favorezca el aprendizaje mutuo. Los grupos de encuentro entre docentes universitarios y
2912 maestras y maestros en ejercicio pueden ayudar a estrechar la brecha entre la formación teórica
2913 y la experiencia práctica, lo que beneficia tanto al estudiantado de las universidades como a las
2914 maestras y maestros en ejercicio. Estos grupos permiten a las maestras y maestros trabajar
2915 conjuntamente en la resolución de problemas comunes y en la mejora de sus prácticas
2916 pedagógicas.

2917 La evaluación del impacto de la formación continua en la práctica docente es otro
2918 aspecto clave para garantizar la efectividad de estas iniciativas. Evaluar cómo los programas

2919 de formación afectan el rendimiento de las maestras y maestros en sus aulas es fundamental
2920 para ajustar y mejorar los programas a futuro. Esta evaluación debe ser un proceso continuo,
2921 que permita medir no solo el conocimiento adquirido por las maestras y maestros, sino también
2922 la aplicación práctica de lo aprendido y cómo esto mejora la calidad educativa. Los informes
2923 de evaluación de los centros de formación de docentes y recursos pueden servir como base para
2924 ajustar las políticas de formación docente y garantizar que estén alineadas con las necesidades
2925 reales de las escuelas.

2926 Un ejemplo concreto de este tipo de formación continua son los programas de
2927 formación de los centros de formación de docentes y recursos en ciertas comunidades
2928 autónomas, que organizan seminarios, talleres y cursos para las maestras y maestros de
2929 educación infantil. Estas actividades formativas pueden abordar temas como nuevas
2930 metodologías docentes aplicadas a las diferentes áreas, la integración de la tecnología en el
2931 aula o el diseño de estrategias inclusivas para estudiantes con necesidad de medidas de atención
2932 a la diversidad. A través de estos programas, las maestras y maestros no solo adquieren nuevos
2933 conocimientos, sino que también pueden aplicar directamente las metodologías aprendidas en
2934 sus prácticas educativas, contribuyendo así a la mejora de su enseñanza y a la actualización de
2935 sus competencias profesionales.

2936

2937 **8.4. Investigación-Acción, Innovación y Transferencia en la Formación Docente**

2938

2939 La investigación-acción, la innovación y la transferencia de conocimiento son tres
2940 elementos fundamentales que pueden transformar la educación infantil y fortalecer la
2941 formación docente. Estas prácticas no solo impactan en la mejora de las metodologías y
2942 estrategias pedagógicas, sino que también ofrecen a las maestras y maestros oportunidades para
2943 adquirir competencias clave que les permitan adaptarse a los desafíos de un entorno educativo
2944 dinámico y diverso. A través de cada uno de estos procesos, las maestras y maestros pueden
2945 fortalecer su capacidad crítica, creativa y reflexiva, transformándose en profesionales más
2946 preparados y comprometidos con la mejora continua.

2947 La investigación-acción es un enfoque fundamental para la mejora de la práctica
2948 docente, ya que involucra a las maestras y maestros directamente en el proceso de
2949 investigación, permitiéndoles reflexionar sobre su propia enseñanza y hacer ajustes en tiempo
2950 real (Latorre, 2003). Este proceso no se limita a la recolección de datos o la implementación
2951 de nuevos métodos, sino que implica una constante reflexión y evaluación de las prácticas
2952 pedagógicas, con el objetivo de mejorar la calidad educativa. A través de la investigación-

2953 acción, las maestras y maestros desarrollan competencias como la autocritica, la resolución de
2954 problemas y la toma de decisiones informadas. Esto se debe a que son ellos quienes identifican
2955 los problemas que enfrentan en el aula, diseñan e implementan soluciones, y evalúan los
2956 resultados de manera constante.

2957 Este enfoque permite que las maestras y maestros estén en contacto directo con los
2958 procesos educativos que impactan en su práctica diaria, lo que les da un control activo sobre
2959 su propio desarrollo profesional. Un ejemplo de cómo la investigación-acción puede aplicarse
2960 en la educación infantil podría ser el análisis de cómo las niñas y niños interactúan durante las
2961 actividades de grupo. Al observar estas dinámicas y reflexionar sobre las prácticas que facilitan
2962 o dificultan la interacción, las maestras y maestros pueden ajustar sus enfoques y técnicas para
2963 fomentar una mayor colaboración y participación. Este proceso no solo mejora la interacción
2964 en el aula, sino que también permite a las y los docentes adaptar sus estrategias pedagógicas
2965 para satisfacer mejor las necesidades de sus estudiantes.

2966 En cuanto a la innovación en la práctica educativa, ésta facilitará la capacidad de las
2967 maestras y maestros para identificar nuevas necesidades dentro del aula y proponer soluciones
2968 creativas que respondan a estas necesidades. La innovación no solo involucra la incorporación
2969 de nuevas tecnologías, sino también y, sobre todo, la búsqueda de enfoques pedagógicos que
2970 transformen la manera en que las y los estudiantes aprenden y se desarrollan. En la educación
2971 infantil, la innovación podría tomar muchas formas, desde el uso de tecnologías interactivas,
2972 juegos educativos o recursos novedosos de todo tipo –que, si bien pueden presentar una forma
2973 aparentemente clásica, resultan innovadores porque posiblemente hasta hace poco no eran
2974 utilizados en esta etapa- hasta la adopción de metodologías basadas en el aprendizaje basado
2975 en proyectos o en el aprendizaje a través del juego.

2976 Por ejemplo, algunas maestras y maestros han implementado espacios de aprendizaje
2977 flexible dentro del aula, donde los niños pueden elegir las actividades que desean realizar, lo
2978 que fomenta la autonomía y la toma de decisiones. Este tipo de innovación permite a los y las
2979 estudiantes involucrarse más activamente en su propio aprendizaje y desarrollar habilidades de
2980 autorregulación. Para las maestras y maestros, la innovación en su práctica pedagógica les
2981 permite estar a la vanguardia de las tendencias educativas y adaptar sus enfoques a los intereses
2982 y necesidades de las niñas y los niños, lo que favorece una mayor conexión emocional con las
2983 y los estudiantes y un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo. Otras y otros
2984 docentes han optado también por utilizar recursos aparentemente clásicos en el ámbito
2985 educativo, como la tradición oral, para desarrollar de manera novedosa a partir de ella
2986 habilidades transversales, como las previas a la lectura y a la escritura (así, la memoria, la

2987 práctica de la lengua oral o la iniciación en la identificación fonema-grafema). Se incentivan
2988 así también cuestiones que tienen que ver con la motivación del alumnado, el afecto hacia la
2989 lengua escrita o la lectoescritura presentada desde un enfoque lúdico.

2990 La transferencia de conocimiento es otro aspecto esencial para garantizar que la
2991 investigación y la innovación no se queden en el ámbito académico, sino que realmente
2992 impacten en la práctica educativa. La transferencia implica el proceso de llevar los resultados
2993 de la investigación académica y las innovaciones pedagógicas desarrolladas en la universidad
2994 directamente a las aulas. Este proceso no solo facilita la mejora de las prácticas educativas,
2995 sino que también permite a las maestras y maestros mantenerse actualizados en cuanto a los
2996 avances y descubrimientos en el campo de la educación.

2997 Un ejemplo de cómo la transferencia de conocimiento puede funcionar es intentando
2998 romper la barrera invisible que a veces separa el mundo de la educación infantil y obligatoria
2999 y la educación universitaria, ya que hay escasos espacios donde estos dos mundos –tan iguales,
3000 pero a la vez tan diferentes- confluyen. Así, sería conveniente potenciar la colaboración, de una
3001 manera reglada, entre universidades y centros de formación de docentes y recursos de las
3002 comunidades autónomas, donde las maestras y maestros en activo pueden asistir a seminarios
3003 y talleres que les proporcionen las herramientas y metodologías basadas en la investigación.
3004 Como ya se ha dicho, estas instituciones pueden ofrecer programas conjuntos que integren
3005 tanto la formación teórica como la práctica, permitiendo que las y los docentes experimenten
3006 de primera mano cómo las investigaciones y las innovaciones pedagógicas se implementan en
3007 el aula.

3008 A través de esta transferencia, las maestras y maestros no solo se benefician de la
3009 actualización constante de sus conocimientos, sino que también tienen la oportunidad de
3010 participar en proyectos de investigación que les permiten aplicar y evaluar nuevas estrategias
3011 pedagógicas dentro de su propio entorno. Esto fomenta un enfoque de mejora continua y de
3012 investigación aplicada, donde las y los docentes no solo implementan lo aprendido, sino que
3013 también contribuyen activamente a la generación de nuevo conocimiento basado en su
3014 experiencia en el aula.

3015 Desde las universidades, y quizás a partir de los contactos que se establecen con el
3016 Prácticum, pero también sin duda a través de redes de innovación pedagógica o grupos de
3017 trabajo sobre determinados temas, se debería también dar espacio, en las diferentes asignaturas,
3018 a docentes en activo que puedan presentar experiencias pedagógicas transformadoras a las
3019 alumnas y alumnos del Grado de Educación Infantil, de manera que tanto el estudiantado como
3020 el profesorado del grado se puedan valer de experiencias innovadoras que se están llevando a

3021 cabo de manera efectiva en las escuelas y que están obteniendo resultados positivos. En este
3022 sentido, se lograría una transferencia de conocimiento bidireccional: la establecida desde la
3023 universidad hacia la escuela, resultado en buena medida de proyectos de investigación, pero
3024 también la que iría en la dirección escuela-universidad, resultado en gran medida de la
3025 experiencia práctica de las y los docentes en activo.

3026 Por último, es importante destacar que la investigación-acción, la innovación y la
3027 transferencia de conocimiento están interrelacionadas y se refuerzan mutuamente. La
3028 investigación-acción permite a las maestras y maestros identificar las áreas que necesitan ser
3029 innovadas en su práctica diaria, mientras que la innovación ofrece soluciones creativas a los
3030 problemas identificados en el aula. La transferencia, a su vez, asegura que estas innovaciones
3031 y descubrimientos se implementen de manera efectiva, creando un ciclo continuo de mejora en
3032 la educación infantil. Este ciclo beneficia no solo a las maestras y maestros, sino también a los
3033 estudiantes del Grado de Maestra/Maestro en Educación Infantil y a la comunidad educativa
3034 en general, creando un entorno de aprendizaje más dinámico, inclusivo y adaptado a las
3035 necesidades de cada niño y niña.

3036

3037 **8.5. Desafíos y oportunidades para la mejora de la Formación Docente**

3038

3039 La coordinación entre la escuela, el sistema educativo y la universidad es esencial para
3040 el desarrollo de una educación de calidad. A lo largo de este análisis, hemos abordado cómo la
3041 relación entre estos tres actores —escuelas, universidades y sistema educativo— influye de
3042 manera directa en la formación de las futuras maestras y maestros, en la implementación de
3043 innovaciones pedagógicas y en la mejora continua de la calidad educativa. Sin embargo,
3044 también hemos identificado una serie de retos, oportunidades, barreras y propuestas de mejora
3045 que deben ser consideradas para optimizar esta colaboración y garantizar que las y los docentes
3046 estén preparados para enfrentar los desafíos de la educación del siglo XXI.

3047 Uno de los principales retos que persiste es la adaptación a los cambios normativos y
3048 la necesidad de coordinación interinstitucional. Las recientes reformas educativas, como la
3049 LOMLOE, hacen que el Grado de Maestra/Maestro en Educación Infantil deba renovar sus
3050 programas de formación docente con las nuevas exigencias del sistema educativo. Sin embargo,
3051 a pesar de los esfuerzos en este sentido, la implementación efectiva de estas reformas sigue
3052 siendo desigual. Las diferencias entre los distintos tipos de escuelas, en términos de recursos,
3053 necesidades pedagógicas y contexto social, hacen que la coordinación entre universidades y
3054 centros educativos sea aún más compleja.

3055 En cuanto a las barreras, una de las más significativas sigue siendo la falta de recursos,
3056 espacios y tiempos para que las y los docentes participen activamente en programas de
3057 formación continua. Aunque las universidades y los centros de formación de docentes han
3058 implementado seminarios, talleres y otros espacios formativos, la sobrecarga de trabajo de las
3059 maestras y maestros, especialmente en los contextos educativos más desafiantes, dificulta su
3060 participación constante. Esta falta de tiempo, de espacios y los recursos limitados disponibles
3061 para fomentar la formación colaborativa entre universidades y escuelas son barreras que deben
3062 ser abordadas para facilitar un desarrollo profesional más eficaz.

3063 A pesar de estos retos, hay grandes oportunidades que pueden ser aprovechadas. La
3064 creación de una red de escuelas colaboradoras con las facultades de educación, incluso
3065 atendiendo a las competencias claves establecidas en el currículum de Educación Infantil,
3066 podría ser una de las iniciativas más transformadoras para superar muchas de estas barreras.
3067 Esta red permitiría un modelo de colaboración más allá del Prácticum, en el que las escuelas y
3068 universidades trabajen a la par, de manera continua y activa, desarrollando programas de
3069 formación conjunta, evaluando el impacto de las innovaciones pedagógicas en el aula, y
3070 ajustando los programas de formación docente según las necesidades reales de las escuelas.
3071 Esta colaboración interinstitucional fomentaría el intercambio de conocimientos, lo que
3072 enriquecería tanto a las maestras y maestros como a las y los estudiantes.

3073 En cuanto a las propuestas de mejora, es crucial que las universidades y los centros
3074 educativos trabajen de manera más coordinada para fortalecer la formación continua de las
3075 maestras y maestros. Los programas conjuntos de formación continua, como los seminarios
3076 internivelares y las jornadas impulsadas desde las facultades de educación, deberían ser
3077 ampliados y adaptados a las necesidades de las y los docentes en servicio. Además, la
3078 administración educativa debería jugar un papel más activo en la organización de encuentros
3079 entre docentes universitarios y maestras y maestros, facilitando espacios donde se pueda
3080 reflexionar sobre la práctica, compartir experiencias y aprender unos de otros. Estos encuentros
3081 no solo beneficiarían a las y los docentes, sino que también contribuirían a mejorar el ambiente
3082 educativo general y la calidad de la enseñanza.

3083 Finalmente, en cuanto a la innovación educativa, es necesario que las universidades
3084 continúen impulsando proyectos innovadores en el ámbito de la educación infantil, que puedan
3085 ser llevados a las escuelas y evaluados en la práctica. Las buenas prácticas educativas que ya
3086 se están implementando en las aulas pueden y deben ser integradas en los programas de
3087 formación universitaria, para que las y los futuros docentes estén preparados para implementar
3088 estas metodologías innovadoras en sus aulas desde el inicio de su carrera.

3089 En resumen, para mejorar la formación docente y la calidad educativa, es necesario
3090 superar las barreras actuales, aprovechar las oportunidades que ofrece la digitalización y
3091 fortalecer la colaboración interinstitucional. Crear redes de escuelas colaboradoras con las
3092 facultades de educación, fomentar la formación continua de las maestras y maestros, y facilitar
3093 la transferencia de conocimientos entre universidades y centros educativos son pasos esenciales
3094 para avanzar hacia una educación más inclusiva, innovadora y adaptada a las necesidades del
3095 siglo XXI. Este enfoque colaborativo no solo beneficiaría a las maestras y maestros, sino que
3096 también tendría un impacto positivo en las y los estudiantes y en la comunidad educativa en su
3097 conjunto.

3098

3099

3101

9. Conclusiones

3102

3103

3104

A continuación, se presentan las conclusiones de este Libro Blanco sobre Educación Infantil, tras haber analizado y recopilado los elementos clave que deben ser considerados en el diseño del futuro Grado en Educación Infantil, así como las dimensiones fundamentales para la formación de los futuros graduados. En este sentido, se sintetizan los principales argumentos, con especial énfasis en las interrelaciones entre los aspectos normativos, formativos y metodológicos que configuran la educación infantil en el contexto actual.

3110

3111

3112

3113

3114

3115

3116

3117

El análisis de la situación de origen confirma la necesidad urgente de revalorizar la **Educación Infantil** como una etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, superando la visión tradicional que la asociaba exclusivamente a los cuidados básicos. La evidencia recopilada subraya que la educación infantil no solo es esencial para el desarrollo cognitivo, sino también para el crecimiento emocional, social y físico de los menores. En este sentido, los **marcos normativos europeos y nacionales**, como la **LOMLOE** y las directrices de la **UNESCO**, establecen un respaldo normativo firme que refuerza el derecho a una educación infantil de calidad, inclusiva y accesible.

3118

3119

3120

3121

3122

3123

3124

3125

3126

3127

3128

3129

3130

3131

En primer lugar, se pone de manifiesto la **importancia de la legislación educativa** como pilar esencial para garantizar la equidad y la inclusión en la educación infantil. Las normativas actuales abogan por un modelo educativo que reconozca la diversidad cultural y social, promoviendo la cohesión y el respeto a los derechos de todos los niños y niñas. La **Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)**, en particular, insiste en la necesidad de integrar enfoques inclusivos y participativos desde los primeros años de escolarización, asegurando que ningún niño quede excluido del sistema educativo. Se destaca la relevancia de la Educación Infantil en el Desarrollo Integral. La Educación Infantil (0-6 años) es reconocida como una etapa crucial para el desarrollo integral de los niños y niñas, no solo en términos cognitivos, sino también emocionales, físicos y sociales. A pesar de que tradicionalmente se ha considerado más vinculada a los cuidados que a la educación formal, los marcos normativos europeos y nacionales subrayan su carácter esencial. Es imperativo transformar estas percepciones y otorgar a la educación infantil la centralidad educativa que requiere, entendiendo su rol fundamental en la formación de bases para una sociedad más inclusiva y cohesionada.

3132

3133

En segundo lugar, la **formación de las y los profesionales de la Educación Infantil** emerge como un eje prioritario. Los futuros docentes deben recibir una formación holística que

3134 trascienda la mera transmisión de conocimientos pedagógicos, incorporando competencias
3135 socioemocionales, digitales y culturales. La colaboración entre universidades, centros
3136 educativos y familias se revela como fundamental para una formación sólida y contextualizada.
3137 La formación de los futuros docentes de Educación Infantil es un elemento clave para
3138 garantizar una educación de calidad, inclusiva y adaptada a los retos del siglo XXI. El perfil
3139 profesional del docente en esta etapa educativa debe estar alineado con un conjunto de
3140 competencias fundamentales que, por un lado, fomenten el desarrollo integral de los niños y,
3141 por otro, respondan a las necesidades y transformaciones de la sociedad actual. La versatilidad
3142 profesional, la capacidad de liderazgo pedagógico, la adaptación a contextos diversos y la
3143 gestión emocional son aspectos esenciales que deben guiar la formación docente. En este
3144 sentido, la colaboración entre centros educativos y universidades es fundamental, mejorando
3145 la relación entre ambos y facilitando entornos de intercambio. En este proceso, deberían
3146 también estar incluidos otros agentes educativos, institucionales, etc., como por ejemplo
3147 gobiernos autonómicos, que cuentan con las competencias educativas, para contribuir en la
3148 articulación de dichos procesos.

3149 Además, se destaca la importancia de la **formación continua** para las y los docentes en
3150 ejercicio, garantizando su capacidad para adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad
3151 y los avances pedagógicos. Por todo ello se constata la necesidad de una formación integral
3152 para las y los docentes de la primera infancia, que permita no solo abordar las demandas del
3153 currículo, sino también las complejas realidades sociales y culturales en las que se inserta el
3154 sistema educativo actual. También la convergencia entre las competencias del título y el **Marco**
3155 **de Competencias Profesionales Docentes** del Ministerio de Educación refuerza la necesidad
3156 de una formación continua, innovadora y comprometida con la mejora de la calidad educativa.

3157 Otro aspecto crucial es el diseño del **currículo y las metodologías educativas**. El
3158 análisis resalta la necesidad de un currículo equilibrado que promueva tanto el desarrollo
3159 cognitivo como el socioemocional de los niños y niñas. Las **metodologías activas**, como el
3160 juego, el aprendizaje basado en proyectos y la creatividad, se consideran esenciales para un
3161 aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades de los niños y niñas. Asimismo, se hace
3162 hincapié en la **integración crítica de la tecnología** en el aula, asegurando que su uso
3163 enriquezca las experiencias educativas sin reemplazar el valor insustituible del contacto
3164 humano y la interacción directa. Este enfoque metodológico debe adaptarse a la realidad social
3165 y cultural de las y los estudiantes, promoviendo valores como la empatía, la cooperación y la
3166 convivencia.

3167 En cuanto a los **retos contemporáneos**, en un mundo cada vez más diverso y
3168 globalizado, el sistema educativo, y particularmente la educación infantil subraya la necesidad
3169 de una educación infantil capaz de responder a desafíos globales como la inclusión, la
3170 sostenibilidad y la diversidad cultural y lingüística. La formación docente debe ser capaz de
3171 abordar la diversidad cultural y lingüística, utilizando metodologías que favorezcan una
3172 **educación inclusiva, equitativa y transformadora**. A su vez, los futuros educadores deben
3173 estar preparados para afrontar los retos derivados de fenómenos como la digitalización y la
3174 emergencia climática, lo que exige una formación integral que prepare a las y los docentes para
3175 gestionar cambios sociales, económicos y ambientales. Todos ellos se identifican como
3176 fenómenos emergentes que requieren competencias específicas por parte de las y los docentes,
3177 destacándose la necesidad de incluir estos temas de **manera transversal en los planes de**
3178 **estudio**.

3179 Además, se plantea la importancia de la **expansión y accesibilidad de la Educación**
3180 **Infantil**, particularmente para los colectivos vulnerables. Garantizar un acceso universal y
3181 gratuito a esta etapa educativa se considera fundamental para reducir las desigualdades sociales
3182 y promover una sociedad más inclusiva y cohesionada. Las políticas públicas deben enfocarse
3183 en ampliar la cobertura educativa y asegurar la igualdad de oportunidades desde los primeros
3184 años de vida.

3185 Por último, se analiza el impacto de la **calidad educativa y la evaluación continua** en
3186 la formación de las y los docentes. Se aboga por sistemas de evaluación participativos y
3187 cualitativos que involucren no solo a las y los docentes, sino también a las y los estudiantes y
3188 a las familias, permitiendo una mejora continua de los programas formativos. En este sentido,
3189 la articulación efectiva entre la teoría y la práctica docente, mediante un **prácticum progresivo**
3190 **y bien estructurado**, se presenta como esencial para garantizar la calidad del **Grado en**
3191 **Educación Infantil**.

3192 Igualmente, se tiene en consideración la existencia de los dos ciclos de Educación
3193 Infantil, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años. Los puntos comunes entre ambos, su interrelación, y el
3194 hecho de que la titulación de Maestra y Maestro en Educación Infantil habilite para los dos
3195 ciclos, pero que haya formaciones que lo hacen para el primero, también debe ser tenido en
3196 cuenta en relación a los perfiles profesionales y competencias, pero siempre desde un marco
3197 común.

3198 Podemos concluir que, el futuro de la Educación Infantil depende de la consolidación
3199 de un modelo educativo **integral, inclusivo y adaptativo**, respaldado por políticas públicas
3200 sólidas y una formación docente de calidad. La coordinación entre los diferentes actores

3201 educativos y la implementación de enfoques pedagógicos innovadores y adaptados a la realidad
3202 social se perfilan como elementos clave para responder eficazmente a los desafíos actuales y
3203 futuros. La Educación Infantil, entendida como un derecho fundamental, debe ocupar un lugar
3204 central en la agenda educativa y social, garantizando la equidad y la calidad desde los primeros
3205 años.

3206 A continuación, se presentan las principales conclusiones aportadas en cada capítulo:

3207 En el **Capítulo 3**, se hace un análisis profundo del estado actual de esta titulación en
3208 las universidades españolas. Para ello, se emplearon tres instrumentos de investigación
3209 cualitativa: un cuestionario con preguntas abiertas, el análisis de los planes de estudio vigentes
3210 y la formación de grupos focales. Los hallazgos obtenidos, respaldados por la triangulación de
3211 estos métodos y la participación de 39 universidades, ofrecen información valiosa que puede
3212 orientar la futura creación de un marco legal. Entre las cuestiones destacadas, se señala la
3213 posibilidad de homogeneizar un porcentaje significativo del plan de estudios a nivel nacional,
3214 buscando una mayor coherencia y globalización. Además, se enfatiza la necesidad de coordinar
3215 las áreas de conocimiento, especialmente en los ámbitos de Didácticas Específicas, Educación
3216 y Psicología, asegurando que se aborden de forma equilibrada en el ciclo 0-3 años y el segundo
3217 ciclo. La coordinación no debe limitarse solo a las áreas académicas, sino que también debe
3218 extenderse a la relación entre profesorado, alumnado y centros de Educación Infantil,
3219 promoviendo una integración constante con las aulas de infantil. Un hallazgo relevante de este
3220 capítulo, es que se demanda una reestructuración del acceso a la titulación, con un sistema de
3221 selección más riguroso, para asegurar la calidad en la formación docente. Finalmente, se
3222 destaca la importancia de revalorizar la etapa infantil y la figura del maestro, lo que redundará
3223 en una mejora generalizada del sistema educativo en su conjunto.

3224 En el **Capítulo 4** se aborda la situación del Grado en Educación Infantil, en sus
3225 diferentes denominaciones, en el Sistema Universitario Español. Se ha mantenido una
3226 estabilidad relativa, con un incremento del estudiantado, especialmente en universidades
3227 privadas presenciales. Entre los cursos 2015-16 y 2023-24, según datos del Sistema Integrado
3228 de Información Universitaria (SIIU), se ha observado un aumento significativo de egresados
3229 en instituciones privadas. La demanda de esta titulación sigue siendo alta, con un número de
3230 preinscripciones y matriculaciones que supera las plazas ofertadas. Sin embargo, un tercio del
3231 alumnado que accede a esta titulación no la elige primera en opción. En cuanto a la inserción
3232 laboral, los datos específicos son limitados, dificultando el seguimiento de trayectorias
3233 profesionales y la adecuación de la formación universitaria a las demandas del mercado. La
3234 mayoría de egresados trabaja en el ámbito educativo, tanto en centros públicos como privados

3235 concertados, aunque también acceden a otros empleos vinculados indirectamente al sistema
3236 educativo, como monitores de comedor o actividades extraescolares. Sin embargo, la falta de
3237 indicadores detallados impide un análisis preciso de estas dinámicas laborales.

3238 El **Capítulo 5** proporciona un análisis sobre el estado de la educación y cuidado infantil
3239 temprano (ECEC) en Europa, destacando las notables diferencias entre los países en cuanto a
3240 compromiso público, acceso y calidad. A lo largo de la última década, muchos países han
3241 implementado la ECEC obligatoria para niños de 1 a 3 años antes de la educación primaria,
3242 siendo la ECEC obligatoria ahora una medida más extendida que el derecho legal. En cuanto a
3243 la calidad, se observa que menos de la mitad de los países europeos exigen que al menos uno
3244 de las y los profesionales encargados del cuidado de los niños y las niñas tenga una formación
3245 universitaria. En términos de directrices educativas, aunque varios sistemas han incorporado
3246 componentes de aprendizaje para los más pequeños, aproximadamente una cuarta parte de los
3247 países europeos no cuentan con directrices específicas para niños menores de 3 años. Por
3248 último, resalta las variaciones significativas en el acceso y la calidad de la ECEC en Europa,
3249 así como los esfuerzos por mejorar la educación y el cuidado infantil a través de reformas y
3250 revisiones políticas continuas.

3251 El **Capítulo 6**, considera el perfil profesional del docente de Educación Infantil. Este
3252 perfil incluye competencias para gestionar entornos seguros y enriquecedores, detectar barreras
3253 de aprendizaje y promover la inclusión y la igualdad desde la primera infancia. Estos
3254 profesionales son responsables de proporcionar un entorno seguro y enriquecedor,
3255 promoviendo habilidades esenciales para el aprendizaje y apoyando tempranamente en la
3256 detección de barreras de aprendizaje y participación social. Además, juegan un papel clave en
3257 la compensación de desigualdades sociales y en la promoción de los derechos infantiles.
3258 Además, se hace énfasis en la necesidad de una formación práctica adaptada a la diversidad de
3259 contextos y una comprensión sólida de los contenidos y áreas del currículo de Educación
3260 Infantil. La versatilidad profesional del docente, que incluye funciones de coordinación,
3261 asesoría y educación en contextos específicos, se alinea con el Área de Acción Socioeducativa
3262 Integral, enfocada en el desarrollo integral del alumnado y la interacción con la comunidad
3263 educativa. Se subraya la necesidad de una formación docente sólida e innovadora, capaz de
3264 responder a los retos educativos en un contexto en constante evolución. Por último, el Marco
3265 de Competencias Profesionales Docentes del Ministerio de Educación refleja una estrecha
3266 relación con los perfiles, objetivos y competencias del título de grado en Educación Infantil.

3267 En el **Capítulo 7** se aborda un análisis integral de la relevancia y los desafíos asociados
3268 a la educación infantil, destacando tanto la importancia de esta etapa educativa como la

3269 necesidad de una formación docente sólida y actualizada. La LOMLOE, marco normativo en
3270 España, refuerza la identidad de la Educación Infantil, promoviendo principios como la
3271 inclusión, la igualdad de género y el desarrollo sostenible. Esta ley subraya la interdependencia
3272 de los distintos componentes de la educación infantil, promoviendo una transformación integral
3273 que responda a las exigencias sociales, pedagógicas y legislativas actuales. El Decreto
3274 822/2021, aunque no introduce cambios estructurales significativos respecto al Espacio
3275 Europeo de Educación Superior, destaca la necesidad de que las universidades adapten sus
3276 planes de estudio para responder de manera ágil a los retos sociales contemporáneos. El marco
3277 competencial propuesto por el Ministerio de Educación destaca la adquisición de competencias
3278 clave en áreas como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción socioeducativa integral, el
3279 compromiso profesional y las competencias digitales y lingüísticas, adaptándose a un contexto
3280 globalizado y diverso. El diseño curricular del Grado en Educación Infantil requiere de una
3281 fundamentación teórica y práctica, no limitada únicamente a una didáctica general, sino que
3282 integre de manera rigurosa la base epistemológica de cada una de las didácticas específicas de
3283 las diferentes materias.

3284 **Por último, en el Capítulo 8**, se profundiza en la mejorara de la formación docente y
3285 la calidad educativa superando las barreras actuales, aprovechar las oportunidades que ofrece
3286 la digitalización y fortalecer la colaboración interinstitucional. Crear redes de escuelas
3287 colaboradoras con las facultades de educación, fomentar la formación continua de las maestras
3288 y maestros, y facilitar la transferencia de conocimientos entre universidades y centros
3289 educativos como pasos esenciales para avanzar hacia una educación más inclusiva, innovadora
3290 y adaptada a las necesidades del siglo XXI. Este enfoque colaborativo no solo beneficiaría a
3291 las maestras y maestros, sino que también tendría un impacto positivo en las y los estudiantes
3292 y en la comunidad educativa.

3293

10. Propuestas para Formación Inicial del Profesorado de Educación

Infantil

10.1. Introducción

El análisis de la situación de origen que se ha realizado para la elaboración del Libro Blanco en Educación Infantil confirma la necesidad urgente de ***revalorizar la Educación Infantil*** como una etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, superando la visión tradicional que la asociaba exclusivamente a los cuidados básicos, e incidir también en la ***revalorización de las maestras de esta etapa educativa***. La evidencia recopilada subraya que la educación infantil no solo es esencial para el desarrollo cognitivo, sino también para el crecimiento emocional, social y físico de los menores. En este sentido, los marcos normativos europeos y nacionales, como la LOMLOE y las directrices de la UNESCO, establecen un respaldo normativo firme que refuerza el derecho a una educación infantil de calidad, inclusiva y accesible.

El futuro de la Educación Infantil depende de la consolidación de un **modelo educativo integral, inclusivo y adaptativo**, respaldado por políticas públicas sólidas y una formación docente de calidad. La coordinación entre los diferentes actores educativos y la implementación de enfoques pedagógicos innovadores y adaptados a la realidad social se perfilan como elementos clave para responder eficazmente a los desafíos actuales y futuros. La Educación Infantil, entendida como un derecho fundamental, debe ocupar un lugar central en la agenda educativa y social, garantizando la equidad y la calidad desde los primeros años.

Revalorizar la etapa infantil y la figura de la maestra redundará en una mejora generalizada del sistema educativo en su conjunto

10.2. Modelos de Formación y Estructura General

Homogeneización de los planes de estudios

Se propone *homogeneizar consensuadamente un porcentaje significativo del plan de estudios a nivel nacional, buscando una mayor coherencia, globalización y transversalidad, desde el prisma de la coordinación*.

3326 Además, se enfatiza la necesidad de coordinar las áreas de conocimiento, especialmente
3327 en los ámbitos de Didácticas Específicas, Educación y Psicología, asegurando que se aborden
3328 de forma equilibrada en el ciclo 0-3 años y el segundo ciclo.

3329

3330 *Estructura formativa*

3331 La estructura del Grado en Educación Infantil *precisa de un nuevo modelo que puede*
3332 *articularse en la fórmula 4+1*. Es decir, *cuatro cursos más generalistas y uno quinto*
3333 *vinculado a las especializaciones, menciones o itinerarios*, teniendo cabida en estos cinco
3334 cursos una mayor presencia de las prácticas, tanto las obligatorias como las vinculadas a
3335 diferentes materias y asignaturas, así como la generación de proyectos innovadores docentes
3336 que relacionen las mismas. En este sentido, debería estudiarse y analizarse la tipología de
3337 estudios que se encuadrarían en el quinto año propuesto.

3338

3339 **10.3 Ejes Estructurales del Plan de Estudios**

3340

3341 *Respuesta a los retos contemporáneos*

3342 En cuanto a los retos contemporáneos, en un mundo cada vez más diverso y
3343 globalizado, el sistema educativo, y particularmente la educación infantil subraya la necesidad
3344 de una educación infantil capaz de responder a desafíos globales como la inclusión, la
3345 sostenibilidad y la diversidad cultural y lingüística. *La formación docente debe ser capaz de*
3346 abordar la diversidad cultural y lingüística, utilizando metodologías que favorezcan una
3347 *educación inclusiva, equitativa y transformadora*. A su vez, los futuros educadores deben
3348 estar preparados para afrontar los retos derivados de fenómenos como *la digitalización y la*
3349 *emergencia climática*, lo que exige una formación integral que prepare a las y los docentes
3350 para gestionar cambios sociales, económicos y ambientales. Todos ellos se identifican como
3351 fenómenos emergentes que requieren competencias específicas por parte de las y los docentes,
3352 destacándose la necesidad de *incluir estos temas de manera transversal en los planes de*
3353 *estudio*.

3354

3355 *Versatilidad profesional docente*

3356 Se hace énfasis en la necesidad de una formación práctica adaptada a la diversidad de
3357 contextos y una comprensión sólida de los contenidos y áreas del currículo de Educación
3358 Infantil. La *versatilidad profesional del docente, que incluye funciones de coordinación,*
3359 *asesoría y educación en contextos específicos, se alinea con el Área de Acción*

3360 **Socioeducativa Integral**, enfocada en el desarrollo integral del alumnado y la interacción con
3361 la comunidad educativa. Se subraya la necesidad de una formación docente sólida e
3362 innovadora, capaz de responder a los retos educativos en un contexto en constante evolución.

3363

3364 *Curriculum equilibrado y metodologías educativas activas, y des de la inclusión*

3365 Otro aspecto crucial es el diseño del currículo y las metodologías educativas. El análisis
3366 realizado resalta la **necesidad de un currículo equilibrado que promueva tanto el desarrollo**
3367 **cognitivo como el socioemocional de los niños y niñas**. Las **metodologías activas**, como el
3368 juego, el aprendizaje basado en proyectos y la creatividad, **se consideran esenciales para un**
3369 **aprendizaje significativo y adaptado** a las necesidades de los niños y las niñas.

3370 Asimismo, se hace hincapié en la **integración crítica de la tecnología en el aula**,
3371 asegurando que su uso enriquezca las experiencias educativas sin reemplazar el valor
3372 insustituible del contacto humano y la interacción directa. Este enfoque metodológico debe
3373 adaptarse a la realidad social y cultural de las y los estudiantes, promoviendo valores como la
3374 empatía, la cooperación y la convivencia.

3375 En la etapa infantil, la disminución de las barreras de aprendizaje del alumnado recae
3376 fundamentalmente en las y los tutores. La presencialidad y la participación pedagógica de todo
3377 el alumnado debe desarrollarse, con el apoyo necesario, pero siempre en el aula ordinaria. Por
3378 ello, **la formación inicial habría de incorporar la inclusión con mayor prioridad y**
3379 **dedicatoria**.

3380

3381 *Colaboración teórica y práctica*

3382 El diseño curricular del Grado en Educación Infantil requiere de una fundamentación
3383 teórica y práctica, no limitada únicamente a una didáctica general, sino que integre de manera
3384 rigurosa la base epistemológica de cada una de las didácticas específicas de las diferentes
3385 materias. Si bien **en esta etapa educativa es imprescindible un enfoque globalizado del**
3386 **aprendizaje, este debe abordarse desde todas las materias y áreas**.

3387

3388 *Coordinación entre áreas de conocimiento*

3389 Es necesaria en la formación una **elevada coordinación entre las áreas de**
3390 **conocimiento, que debe abordarse con lógica y coherencia**. Las áreas que proceden de las
3391 Didácticas Específicas, Educación o Psicología, deben tener la presencia que les corresponde
3392 ya que todas aportan competencias necesarias para el alumnado de Educación Infantil, aunque
3393 es evidente que en el segundo ciclo podrán confluir de manera más equilibrada que en el ciclo

3394 0-3 años. El criterio para seguir en las decisiones tomadas en este tema debe ser reflexionar
3395 sobre los contenidos impartidos y pensar que deben referirse a qué debe aprender el alumnado
3396 de 0-6 años.

3397 ***Se incide en la necesidad de afianzar la coordinación vertical y horizontal de los***
3398 ***grados.*** Los enfoques que profundizan en la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad,
3399 como es el que también está presente en esta propuesta, tienen como uno de sus retos incidir
3400 en coordinaciones verticales y horizontales más eficientes, que permitan no solo que no se
3401 repitan contenidos, por ejemplo, sino una mayor eficiencia y calidad en todo el proceso de
3402 enseñanza-aprendizaje.

3403

3404 ***Menciones***

3405 Las menciones precisan un mayor debate para consensuar su diseño, funcionalidad y
3406 desarrollo. El hecho de que muchas de las que se ofertan no sean habilitantes profesionalmente,
3407 desencadena un abanico heterogéneo entre universidades en estas decisiones.

3408

3409 ***Modelo de evaluación participativo y cualitativo***

3410 Como resultado del análisis del impacto de la calidad educativa y la evaluación continua
3411 en la formación de las y los docentes. Se aboga por ***sistemas de evaluación participativos y***
3412 ***cualitativos que involucren no solo a las y los docentes, sino también a las y los estudiantes***
3413 ***y a las familias,*** permitiendo una mejora continua de los programas formativos.

3414

3415

3416 **10.4. Marco Competencial y Competencias Docentes**

3417

3418 ***Necesidad de una convergencia entre Marco Competencial y Competencias Docentes***

3419 La funciones de la profesión en relación con la coordinación, asesoría, formación y
3420 educación en contextos específicos, se alinea con el *Área de Acción Socioeducativa Integral*
3421 del marco ministerial, que enfatiza el desarrollo integral del alumnado y la interacción con la
3422 comunidad educativa. Asimismo, los objetivos del título, centrados en la inclusión, el liderazgo
3423 pedagógico y la mejora continua de la práctica docente, reflejan los principios del *Área de*
3424 *Proceso de Aprendizaje y Enseñanza*, donde la programación, gestión y evaluación de la
3425 enseñanza se entienden como procesos fundamentales para garantizar un aprendizaje
3426 significativo y metacognitivo. Finalmente, las competencias transversales del título, que
3427 abarcan desde el manejo emocional hasta la adaptación a nuevos contextos educativos,

3428 coinciden con diversas competencias del marco ministerial, como la *acción tutorial, el*
3429 *compromiso con la calidad educativa y el desarrollo profesional continuo. Esta convergencia*
3430 ***refuerza la necesidad de una formación docente sólida, innovadora y comprometida con la***
3431 ***transformación educativa, garantizando que los futuros profesionales*** cuenten con las
3432 herramientas necesarias para responder a los retos de la educación infantil en un mundo en
3433 constante cambio. (ver Tabla 13 del LBEI)

3434

3435 **10.5. El Prácticum: Formación Práctica en Centros Educativos**

3436

3437 *Apuesta por un prácticum progresivo*

3438 Para una articulación efectiva entre la teoría y la práctica docente, mediante un
3439 ***prácticum progresivo y bien estructurado***, se presenta como esencial para garantizar la calidad
3440 del Grado en Educación Infantil. Es decir, un prácticum que debe iniciarse en el primer curso
3441 con distintos objetivos y distintos grados de profundización en cada uno de ellos.

3442 Igualmente, ***debe considerarse la existencia de los dos ciclos de Educación Infantil,***
3443 ***de 0 a 3 años y de 3 a 6 años.*** Los puntos comunes entre ambos, su interrelación, y el hecho
3444 de que la titulación de Maestra y Maestro en Educación Infantil habilite para los dos ciclos,
3445 pero que haya formaciones que lo hacen para el primero, también debe ser tenido en cuenta en
3446 relación con los perfiles profesionales y competencias, pero siempre desde un marco común.

3447

3448 **10.6 Formación en red**

3449

3450 *Colaboración con diversos colectivos en la formación*

3451 Debería establecerse no sólo una coordinación con las áreas académicas como se ha
3452 propuesto, sino que también debe extenderse a la relación entre profesorado, alumnado y
3453 centros de Educación Infantil, promoviendo una integración constante con las aulas de infantil
3454 especialmente durante el período de prácticas, aunque no debe estar limitado a éstas.

3455

3456 *Redes de escuelas colaboradoras*

3457 Crear ***redes de escuelas colaboradoras con las facultades de educación, fomentar la***
3458 ***formación continua de las maestras y maestros, y facilitar la transferencia de conocimientos***
3459 ***entre universidades y centros educativos*** como pasos esenciales para avanzar hacia una
3460 educación más inclusiva, innovadora y adaptada a las necesidades del siglo XXI. Este enfoque

3461 colaborativo no solo beneficiaría a las maestras y maestros, sino que también tendría un
3462 impacto positivo en las y los estudiantes y en la comunidad educativa.

3463

3464 *Proyectos de innovación en colaboración con el territorio*

3465 Es necesario que ***las universidades continúen impulsando proyectos innovadores en***
3466 ***el ámbito de la educación infantil, que puedan ser llevados a las escuelas y evaluados en la***
3467 ***práctica.*** Las buenas prácticas educativas que ya se están implementando en las aulas pueden
3468 y deben ser integradas en los programas de formación universitaria, para que las y los futuros
3469 docentes estén preparados para implementar estas metodologías innovadoras en sus aulas desde
3470 el inicio de su carrera.

3471 Para todos ello sería necesario que los maestros y las maestras tuvieran reconocido este
3472 espacio formativo/colaborativo.

3473

3474

3475 **10.7. Acceso y Profesión**

3476

3477 *Prueba de Acceso General*

3478 Se demanda una reestructuración del acceso a la titulación, con un sistema de selección
3479 más riguroso, para asegurar la calidad en la formación docente.

3480

3481 *Relación entre Formación Inicial y Permanente*

3482 Se destaca la importancia de la formación continua para las y los docentes en ejercicio,
3483 garantizando su capacidad para adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y los
3484 avances pedagógicos. Por todo ello se constata ***la necesidad de una formación integral para***
3485 ***las y los docentes de la primera infancia, que permita no solo abordar las demandas del***
3486 ***currículo, sino también las complejas realidades sociales y culturales en las que se inserta***
3487 ***el sistema educativo actual.*** También la convergencia entre las competencias del título y el
3488 Marco de Competencias Profesionales Docentes del Ministerio de Educación refuerza la
3489 necesidad de una formación continua, innovadora y comprometida con la mejora de la calidad
3490 educativa.

3491

- 3492 **11. Bibliografía**
- 3493
- 3494 Abós Olivares, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio
3495 de los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria de las universidades
3496 españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2),
3497 39-52.
- 3498 Ancheta-Arrabal, A. (2024). Spain – ECEC Workforce Profile. In *Early childhood workforce*
3499 *profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data*. P. Oberhuemer
3500 and I. Schreyer (Ed.). State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.
3501 https://www.seepro.eu/Seiten_Englisch/Texte_Englisch/Spain_workforce.pdf
- 3502 European Commission / EACEA / Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education*
3503 *and Care in Europe – 2019 edition*. Eurydice Report. Publications Office of the
3504 European Union. Available at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition>
- 3505
- 3506 European Commission (2020). *ET2020 Working group Early Childhood Education and Care. How to recruit, train and motivate well-qualified staff*. European Commission.
3507 Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47ba3c3a-6789-11eb-aeb5-01aa75ed71a1/language-en>
- 3508
- 3509
- 3510 European Commission / EACEA / Eurydice (2021). *Teachers in Europe Careers, Development*
3511 *and Well-being*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. Available
3512 at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>
- 3513
- 3514 European Commission / EACEA / Eurydice (2023). *Structural indicators for monitoring*
3515 *education and training systems in Europe – 2023: Early childhood education and care*.
3516 Eurydice report. Publications Office of the European Union. Available at:
3517 <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023>
- 3518
- 3519 Eurydice (2023). *Early Childhood Education and Care*. Available at:
3520 <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/early-childhood-education-and-care>
- 3521
- 3522 Ferreiro-Núñez, X., & Caride-Gómez, J. A. (2024). Educating and caring for children aged 0-
3523 3 years in rural Galicia: The experience of the “Casas Nido”. *Education Policy Analysis*
3524 *Archives*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8079>

- 3525 García Álvarez, A., & Ruiz, G. (2016). El derecho a la educación y la educación para la
3526 diversidad: El caso de las escuelas y aulas hospitalarias en Europa. *Journal of*
3527 *Supranational Policies of Education*, 2, 72-92.
3528 <https://doi.org/10.15366/jospoe2014.2.004>
- 3529 Gromada, A. y Richardson, D. (2021). *Where do rich countries stand on childcare?* UNICEF
3530 Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/where-do-rich-countries-stand-childcare>
- 3532 Gutiérrez Cuevas, P., & Muñoz Garrido, V. (2021). Aulas hospitalarias: Diferentes actuaciones.
3533 Una realidad de inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación*
3534 *Inclusiva, Monográfico, Aulas Hospitalarias*, 13-25.
3535 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/500/598>
- 3536 Koslowski, A., Blum, S., Dobrotić, I., Kaufman, G. and Moss, P., (2022). *18th International*
3537 *Review of Leave Policies and Related Research 2022*. Available at:
3538 https://www.leavenetwork.org/fileadmin/user_upload/k_leavenetwork/annual_review_s/2022/Koslowski_et_al_Leave_Policies_2022.pdf
- 3540 Lara-Garrido, A., Rodríguez-Carrillo, J. Mérida-Serrano, R. y González-Alfava, E. (2024).
3541 Validación del Diseño de un perfil competencial docente en Educación Infantil.
3542 *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 25-49. DOI:
3543 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28037>
- 3544 Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
3545 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de
3546 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
3547 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-2761>
- 3548 Lorenzana, L., Rubio. C. i Candel, M. (2009). Unidad de madres: una experiencia educativa.
3549 *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2, (1), 47-
3550 56. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/lorenzana-y-otros/index.html
- 3552 Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). *Datos y cifras del Sistema*
3553 *Universitario Español 2023-2024*. Disponible en
3554 <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/detalle-publicacion/MICIU/Datos-y-cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol.html>
- 3556 Oberhuemer, P. and I. Schreyer (2025). *Workforce Profiles in Early Childhood Education and*
3557 *Care. Trends and Challenges in 33 European Countries*. Opladen, Berlin.

- 3558 <https://www.ifp.bayern/files/media/ifp/public/projects/seepro/workforce-profiles-in->
3559 [early-childhood-education-and-care.pdf](https://www.ifp.bayern/files/media/ifp/public/projects/seepro/workforce-profiles-in-early-childhood-education-and-care.pdf)
- 3560 Oberhuemer, P. (2015). The Early Childhood Education Workforce in Europe Between
3561 Divergencies and Emergencies. *International Journal of Child Care and Education
3562 Policy*, 5, 55–63. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-5-1-55>
- 3563 Peleman, B., Jensen, B. & Peeters, J. (2018). Innovative approaches to continuos profesional
3564 development in early childhood education and care. A European perspective. *European
3565 Journal of Education*, 53(1), 3-8. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26609405>
- 3566 Peña Hita, M. Ángeles, Pegalajar Palomino, M. del C., y Montes Merino, A. M. (2023). El reto
3567 de la Educación en Emprendimiento en la Universidad: percepciones del estudiantado
3568 de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 205–222.
3569 <https://doi.org/10.6018/rie.516571>
- 3570 Pérez Gómez, A (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de
3571 la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del
3572 Profesorado*, 68, 17-36.
- 3573 Pérez de Ontiveros, A. (2021). La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa:
3574 Antecedentes, características y repercusión. *Revista de Educación Ambiental y
3575 Sostenibilidad*, 3(1), 1303.
- 3576 Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas
3577 mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 8, de 02 de febrero de
3578 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654>
- 3579 Santos Guerra, M. A (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden.
3580 *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 175-200.
- 3581 Santos Rego, M.A.; Lorenzo Moledo, M; y Sotelino Losada, A. (2024). Investigación educativa
3582 e transferencia do coñecemento. En J.A. Caride y X. Rodríguez, Realidades e horizontes
3583 da educación en Galicia. *Kalandraka*. 249-266.
- 3584 Sharmahd, N., Contini, L., Peeters, J., Giovannini, D., Vonta, T., De Kimpe, C., Van Laere, K.
3585 & Brajković, S. (2017). *Transforming European ECEC services and primary Schools
3586 into professional learning communities. Drivers, barriers and ways forward: executive
3587 summary*. European Commission: Public Policy and Management Institute (PPMI).
3588 <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0acbc685-e53a->
3589 [11e7-9749-01aa75ed71a1/language-en](https://publications.europa.eu/en/publication/0acbc685-e53a-11e7-9749-01aa75ed71a1/language-en)

3590 Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood
3591 education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(29), 172-184.
3592 <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
3593