

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 M^a 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

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

88 **Grupo de Trabajo del Libro Blanco en Educación Infantil**

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		

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Metodología

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

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

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

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

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

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

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

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 establecer y analizar cuáles son los puntos de partida que tenemos y cuál es el panorama actual de esta 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 actuales planes de estudio; y la formación de grupos focales. En las páginas que siguen, se describe 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 1, representando a un total de 39 instituciones. Algunas tuvieron una representación mayor, llegando a participar más de un docente. Concretamente fueron las Universidades de Extremadura, Granada, País Vasco, Autónoma de Barcelona, Alcalá, Huelva y Málaga.

Tabla 1

Universidades de procedencia del profesorado que cumplimentó el cuestionario

Universidades
Universidad de Valladolid
Universidad de La Rioja
Universidad de Alcalá
Universidad de Santiago de Compostela
Universidad de Zaragoza
Centro Superior de La Salle (Universidad Autónoma de Madrid)
Universidad Pública de Navarra
Universidad de Extremadura
Universidad de Granada
Universidad Autónoma de Madrid
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 Santiago de Compostela
Universidad de Murcia
Universidad de Salamanca
Universidad Rey Juan Carlos
Universidad de Lleida
Universidad de Huelva
Universitat Autònoma de Barcelona

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

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

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

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

Tabla 2
Categorización inductiva a partir de las preguntas abiertas del cuestionario inicial

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	VALORACIÓN
Cualquier cuestión relacionada con las Menciones de la titulación	<ul style="list-style-type: none"> - Formación especializada, formulación dual en menciones
	NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS
	<ul style="list-style-type: none"> - 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, interdisciplinaridad, 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	VALORACIÓN
Información de cualquier tipo en relación a las y los estudiantes universitarios de esta titulación	<ul style="list-style-type: none"> - Pocos estudiantes - Motivación/vocaciones estudiantes - Aumento alumnado participa en movilidad
	NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS
	<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	VALORACIÓN
Formación, desarrollo profesional o cualquier otro aspecto del profesorado universitario que ejerce en la titulación de EI	<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
	NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS
	<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
	<ul style="list-style-type: none"> - Más formación primer ciclo EI - Formación 0-3 años
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.	VALORACIÓN <ul style="list-style-type: none"> - Salidas profesionales/Empleabilidad NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS <ul style="list-style-type: none"> - Datos negativos empleabilidad egresados - Formación perfiles de salida en función de metodologías de centros (Montessori)/Nuevas metodologías - Mejorar el perfil de empleabilidad - Mejorar la atracción de expedientes académicos excelentes - Identidad profesional - MIR educativo
INVESTIGACIÓN Propuestas sobre temas de investigación en EI y/o desarrollo de los TFG	VALORACIÓN <ul style="list-style-type: none"> - Elección modalidades TFG/TFG vinculados líneas de investigación NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS <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	VALORACIÓN <ul style="list-style-type: none"> - ----- NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS <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	VALORACIÓN <ul style="list-style-type: none"> - Relación familia-escuela NECESIDADES, PUNTOS CRÍTICOS Y/O MEJORAS <ul style="list-style-type: none"> - Implicación familiar y de sus necesidades

3.1.1. Consideraciones generales

Asignaturas y áreas de conocimiento

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

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

Menciones

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

Aspectos Curriculares

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

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

Estructura y Organización del Título

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

Los estudiantes

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

Profesorado

Se valora fundamentalmente que el profesorado universitario se coordine y tenga calidad en su formación y un buen compromiso con las enseñanzas. Esta valoración lleva consigo la advertencia amplia de que existe solapamiento de contenidos en las asignaturas, que 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.

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.

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.

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.

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

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

Investigación

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

Espacios y recursos

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

Familia

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

3.1.2. El *Prácticum*

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

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

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

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

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

Tabla 3
Categorización inductiva sobre el *PRÁCTICUM* a partir de las preguntas abiertas del cuestionario inicial

CATEGORÍAS		UNIDADES DE INFORMACIÓN	
DURACIÓN	-	Más créditos/horas	
Propuestas que modifican la duración del <i>Prácticum</i> en créditos y/o temporalización	-	En más cursos	
	-	Más prácticas	
	-	Prácticas en centros escolares en 1º y 2º, una o dos semanas por semestre	
TAREAS ALUMNADO	-	Deben realizar tareas específicas en cada <i>Prácticum</i>	
Concreción de lo que sería responsabilidad del alumnado que realiza el <i>Prácticum</i>	-	Más formación práctica alumnado XXX	
ORGANIZACIÓN CENTROS ESCOLARES	-	Más escuelas anejas	
Referencias a acciones organizativas relacionadas con los colegios que recibe alumnado del <i>Prácticum</i>	-	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 prácticum - 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 Prácticum
INNOVACIÓN Propuestas innovadoras hacia el <i>Prácticum</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe organizarse con respecto a Educación Infantil primer ciclo - Prácticum en primer ciclo - Formación dual - Prácticas innovadoras - Más contenidos teóricos - Mayor vinculación teoría – práctica - Mayor papel del alumnado en el Prácticum - Vivir todas las etapas educativas en un CEIP - Respuesta a la LOMLOE desde el Prácticum - Pequeñas sesiones de prácticum que permitan ir aumentando - Prácticas en diferentes niveles educativos - Algunas horas del Prácticum virtuales - Proyecto de Prácticum 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.

3.1.3. La necesaria coordinación

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

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

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

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

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

Tabla 4
Categorización inductiva sobre la COORDINACIÓN a partir de las preguntas abiertas del cuestionario inicial

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	- Plataforma Moodle de la misma asignatura. - Cuestionario online trimestral
CRÍTICA NEGATIVA La falta de coordinación y sus efectos negativos se mencionan como punto principal	- 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	- 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	- Contactos informales con las y los docentes del Grado - Comunicación informal entre docentes - Equipos de coordinación docente

3.1.4. Propuestas innovadoras

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

Tabla 5

Categorización inductiva sobre la INNOVACIÓN a partir de las preguntas abiertas del cuestionario inicial

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
AULAS El aula se convierte en el espacio principal donde se desarrolla la innovación	- 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	- 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 Conocimiento del Entorno Social y Conocimiento del Entorno Natural (3º), vinculado a los ODS. - 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 contribuya 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).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Los posicionamientos de los grupos focales

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

Tabla 6

Universidades de procedencia del profesorado que participó en los grupos focales

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

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

Prácticum

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

Trabajo Fin de Grado (TFG)

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

Profesorado

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

Plan de estudios

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

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

Menciones

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

Acceso

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

Identidad propia

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

Apertura del Grado a la sociedad

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

3.4. Conclusiones

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

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

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

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

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

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

4.1. Oferta de plazas

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

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

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

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

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

4.2. Matriculación y personas egresadas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 7. Afiliación a la Seguridad Social por ámbito de estudio el cuarto año de egresar. Cohorte de egresados 2015-16 con menos de 31 años de edad, por Grado y Ciclo.

	N° 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

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

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

Tabla 8. Tasa de afiliación a la Seguridad Social por tipo de enseñanza y modalidad de universidad al primer 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	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%	-

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

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

Tabla 9. Tasas de afiliación a la Seguridad Social por ámbito de estudio y sexo del primer 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%
Ámbito 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%

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

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

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

	1 año después de egresar			4 años después de egresar		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
GRADO Y CICLOS	6,8%	8,6%	5,5%	7,5%	9,2%	6,3%
Rama de enseñanza						
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%

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

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

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

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

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

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

4.4. Conclusiones

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

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

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

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

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

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

5. Modelos internacionales de formación

5.1. Contexto institucional

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

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 EEES 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>

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

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

5.1.2. Las nuevas titulaciones de los Grados en Educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

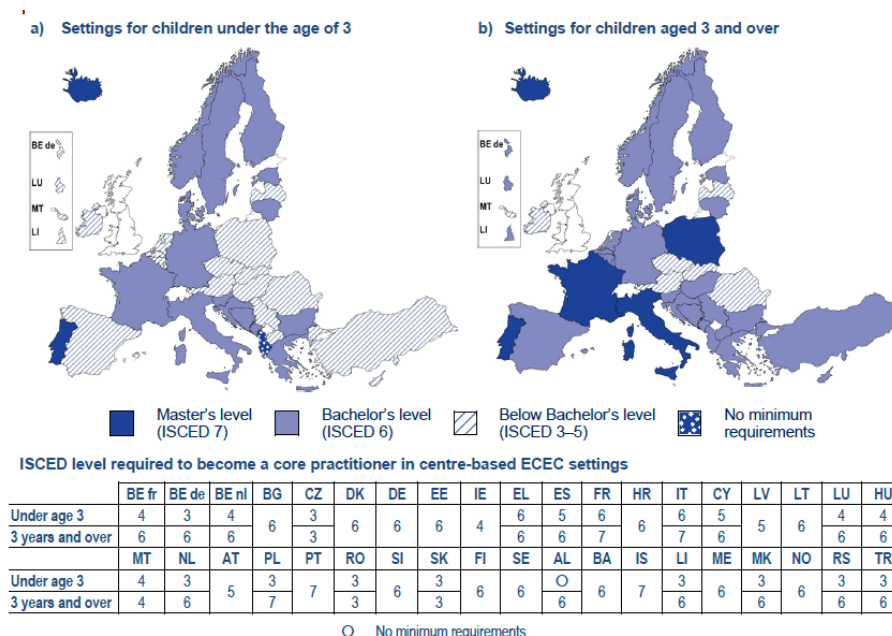
Requisitos de cualificación para el personal de EAPI

El análisis de los niveles mínimos de cualificación de los profesionales de base revela grandes diferencias entre las normativas relativas al trabajo con niños pequeños y mayores (véase el gráfico 4). Menos de la mitad de los sistemas educativos europeos exigen que al menos uno de los miembros del equipo que atiende a un grupo de niños, independientemente de su edad, tenga una formación superior. En Bulgaria, Dinamarca, Alemania, Estonia, Grecia, Croacia, Lituania, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Noruega, el nivel mínimo es de licenciatura (CINE 6)⁴ durante toda la etapa de EAPI. En 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-isced-2011-en.pdf>

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

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



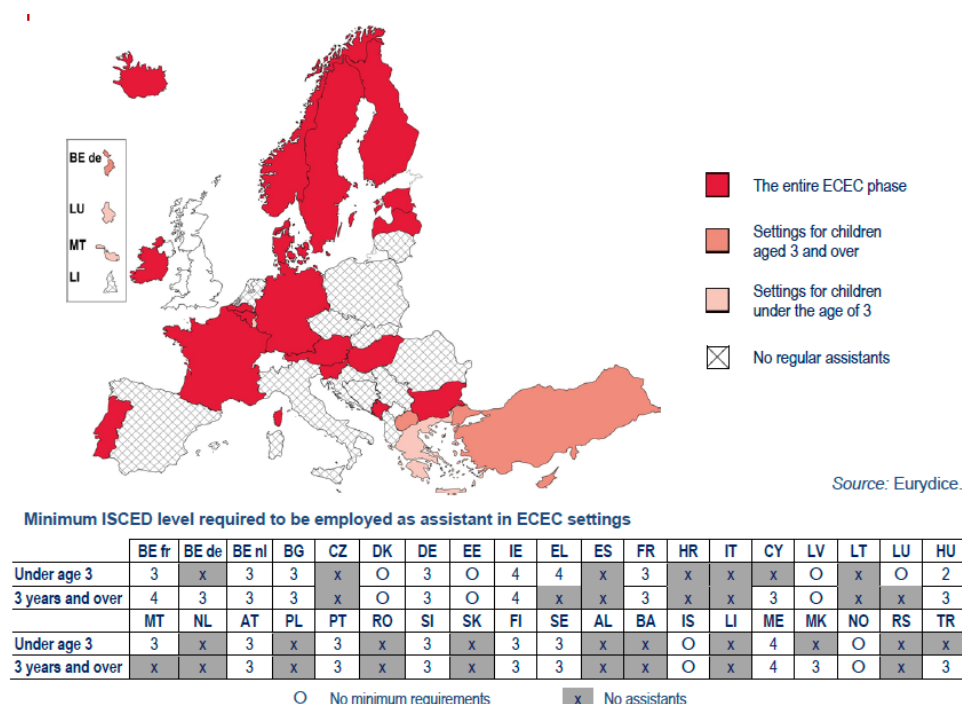
En un tercio de los sistemas educativos, se considera esencial un alto nivel de cualificación durante la segunda fase de la EAPI (educación preescolar), pero no durante la primera (desarrollo educativo de la primera infancia o cuidado de niñas y niños) en grupos infantiles de menores de 3 años. Es el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

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

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

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

Figura 2. Regular assistants in ECEC, 2022/2023



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

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

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

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

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

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

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

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

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

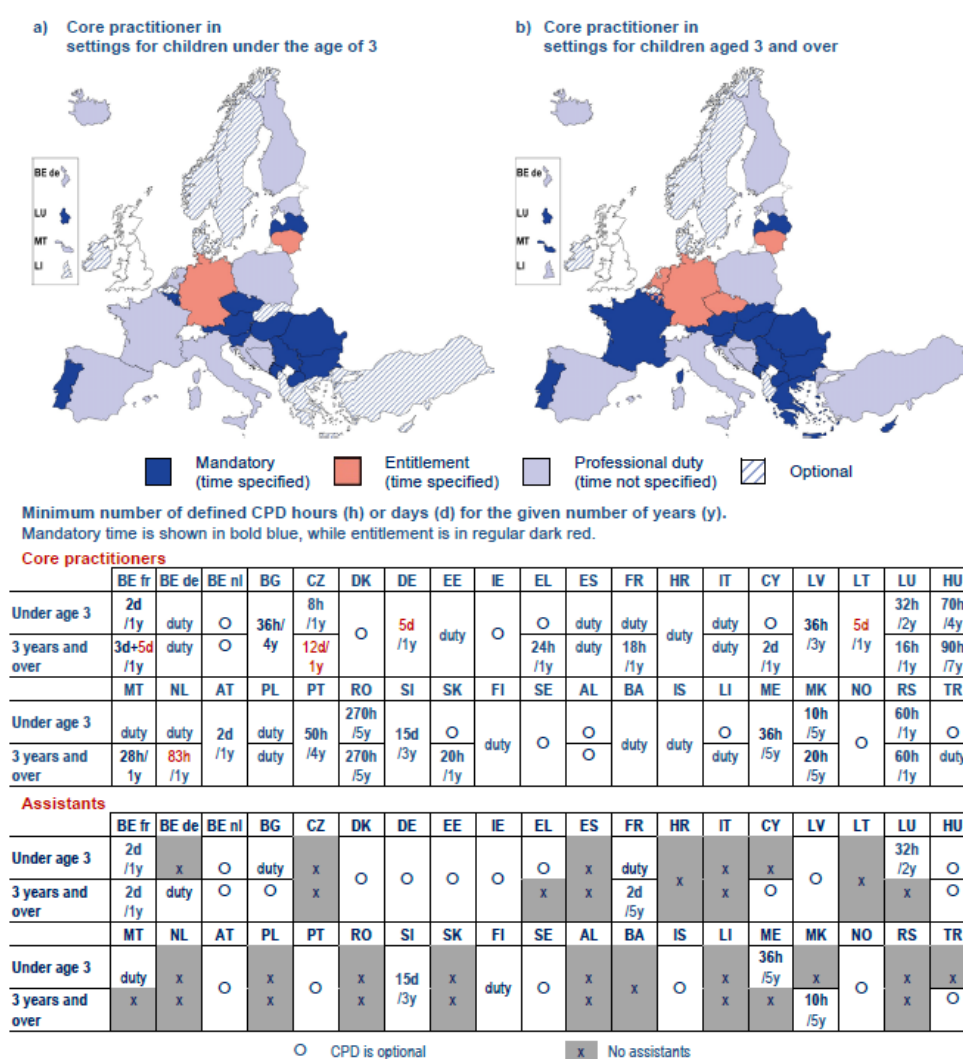
Normativas de desarrollo profesional continuo para el personal de EAPI.

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

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

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

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



Source: Eurydice.

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

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

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

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

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

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

Varios países han introducido reformas estructurales sobre la cualificación del personal 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

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

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

Directrices educativas para la atención educativa a la primera infancia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

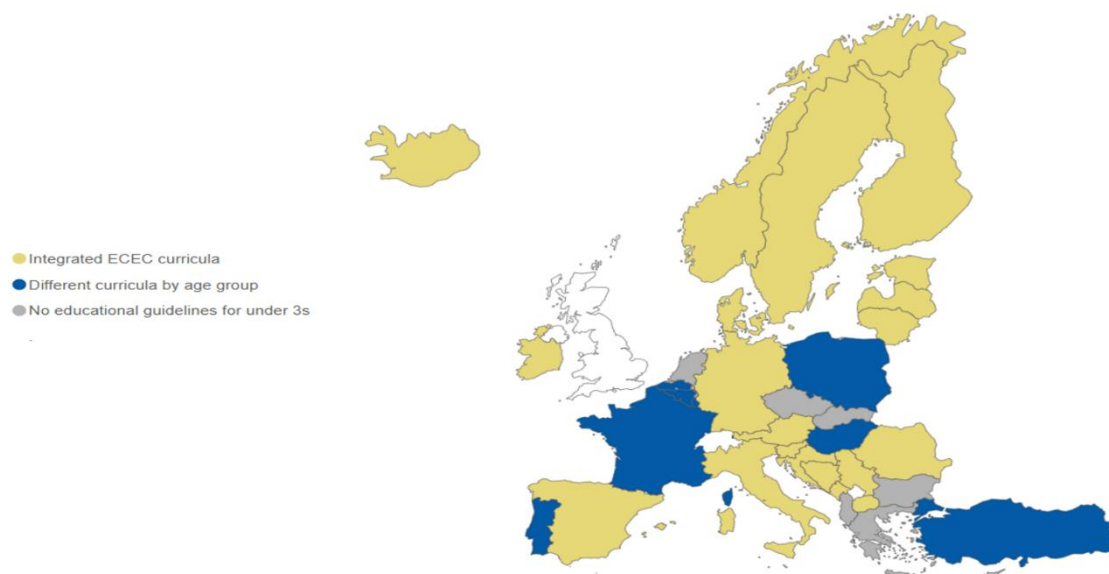
- En 2020, Bélgica (Comunidad Francesa) introdujo un marco de referencia revisado sobre las competencias a desarrollar durante los 3 años de educación preescolar.
- En Chequia, el apoyo lingüístico a las niñas y niños con un conocimiento insuficiente del idioma checo se añadió al programa educativo marco para la educación preescolar a partir de septiembre de 2021.
- En 2020, Dinamarca emitió un nuevo currículo pedagógico reforzado para toda la fase 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.
- 1538

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>

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

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



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

5.2. Principales resultados a modo de síntesis

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

La educación y atención a la primera infancia se refiere a los programas educativos o de desarrollo (CINE 0), así como a los servicios de guardería para niñas y niños desde su 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

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

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

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

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

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

6.1. Perfiles profesionales

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

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

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

Tabla 11. Empleabilidad de las personas con el título de Maestra y Maestro en Educación 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%

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

• Perfiles relacionados con la educación en centros de atención educativa temprana. En estos espacios profesionales se trabaja, fundamentalmente, con la infancia de 0-3 años y su función es promover el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de la infancia, adaptando las actividades a las necesidades individuales. Esta actuación es clave complementarla con acciones socioeducativas que impliquen el desarrollo de proyectos de atención educativa a la infancia desde un punto de vista socio-comunitario, mediante el establecimiento de una comunicación permanente con el entorno familiar. El desarrollo de talleres con las familias es interesante como campo de acción de personas expertas en infancia, como estrategia para asesorar y acompañar a las familias en el bienestar infantil (Sharmahd et al., 2017).

• Perfiles relacionados con el emprendimiento en servicios educativos para la primera infancia (Peña Hita et al., 2023). En este caso, se deben adquirir competencias relacionadas con el diseño de propuestas pedagógicas alternativas y competitivas, así como gestionar aspectos administrativos y financieros.

• Perfiles relacionados con la asesoría pedagógica a instituciones educativas, editoriales, o cualquier otro organismo que ofrezca servicios educativos entre los 0-6 años, incluidos organismos gubernamentales, como los Observatorios de la Infancia. En este caso resulta clave introducir la cultura de la investigación para posibilitar la formación de equipos de trabajo interdisciplinarios, que desarrollen acciones de observación en la primera infancia y permitan investigar para transformar intervenciones desde la práctica y la acción educativa.

• Perfiles relacionados con la formación a formadores en cursos de capacitación y actualización profesional o docencia universitaria. Su labor tiene un rol clave en la formación inicial y continua de las y los docentes, ayudándoles a comprender y aplicar el diseño curricular en sus prácticas educativas. Se trata de proporcionar orientación sobre cómo adaptar contenidos concretos a las etapas de la educación infantil a través de actividades significativas y efectivas en consonancia con los marcos legislativos.

• Perfiles relacionados con la educación en contextos específicos como, centros penitenciarios, centros hospitalarios, aulas itinerantes, bibliotecas, museos, centros de interpretación medioambiental, etc. Esto requiere un profundo

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

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

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

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%

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

6.2. Aportaciones de las áreas al título

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3. Competencias

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

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

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

Otro pilar clave es la capacidad para diseñar, implementar y evaluar contextos de 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.

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
1952
1953
1954
1955
1956
1957
1958
1959
1960
1961
1962
1963
1964
1965
1966
1967
1968
1969
1970
1971
1972
1973
1974
1975
1976
1977
1978
1979
1980
1981
1982
1983

4. Incorporar la innovación educativa en su práctica docente, a través del conocimiento de metodologías educativas innovadoras, críticas y contrastadas, la investigación sistemática y el análisis del propio contexto, para identificar áreas de mejora y aplicar estrategias que favorezcan la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. Gestionar su propio aprendizaje y formación, a través del uso de técnicas de autoaprendizaje, actualizando constantemente sus conocimientos, desarrollando habilidades de reflexión crítica y creatividad, para mejorar su formación continua y su desarrollo profesional especializado.
6. Desarrollar una identidad docente basada en principios éticos, promoviendo valores democráticos, la aceptación de la diversidad y la igualdad, para actuar con responsabilidad y compromiso en su práctica educativa.

A partir del análisis de los perfiles profesionales de las y los docentes en Educación Infantil, se identifican pilares clave que definen las competencias generales que debe desarrollar el título de grado. Entre estos pilares, destaca la capacidad para manejar las emociones, tanto del alumnado como del propio docente, garantizando un ambiente seguro y adecuado. Además, es esencial contar con un conocimiento profundo del currículo de Educación Infantil, junto con la habilidad de transmitir estos contenidos de manera globalizada y adaptada a las necesidades de los niños.

Otra competencia relevante es la capacidad para diseñar, implementar y evaluar contextos de aprendizaje estimulantes, favoreciendo un acompañamiento integral en los aspectos cognitivos, motores y emocionales del alumnado. Las y los docentes deben demostrar versatilidad profesional, adaptándose a la diversidad de contextos educativos, y ser sensibles al contexto físico y social (también desde una perspectiva lingüística, atendiendo así a las diferentes manifestaciones de los territorios estatales), estableciendo redes de colaboración con otros agentes educativos y fomentando la participación activa de la infancia en su contexto social y cultural.

Además, se enfatiza la importancia de la capacidad para organizar y gestionar contextos educativos coordinados, impulsando proyectos comunes y promoviendo la interacción entre distintos niveles educativos para consolidar la identidad y el trabajo colaborativo en el centro.

En cuanto a las competencias específicas, los futuros egresados deberán ser capaces de planificar, desarrollar y evaluar situaciones de aprendizaje significativas, aprovechar las

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

6.4. Objetivos del título

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

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

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

7. Marco normativo y modelos de estructura

El presente capítulo del Libro Blanco se basa en los principios y objetivos con los que debe contar esta titulación. Inicialmente, se presta atención a las normativas en las que debe encuadrarse la titulación. En segundo lugar, se abordan las finalidades del Grado en Educación Infantil. Un tercer apartado se centra en la estructura del título, teniendo en consideración los aspectos y cuestiones que han sido recogidas en el proceso de elaboración de este Libro Blanco. Finalmente, pero no menos importante, se presentan algunas sugerencias para los sistemas de evaluación y de calidad del grado, siendo conscientes de la existencia de mecanismos en las propias universidades, pero el objetivo es perfilar recomendaciones que puedan ser tenidas en consideración de cara a unos sistemas de evaluación y calidad más participativos y que tengan en consideración otros aspectos, especialmente desde el punto de vista cualitativo.

7.1. Adaptación a normativas y recomendaciones

La etapa de Educación Infantil comprende de los 0 a los 6 años, siendo determinante la puesta en valor de la educación en la primera infancia. Es necesario, por lo tanto, superar las visiones que tienen a esta etapa como un periodo más vinculado a los cuidados que a lo educativo. Especialmente, este hecho se pone más de manifiesto en el primer nivel de la Educación Infantil, de 0 a 3 años. Si bien es cierto que, en los últimos años se ha producido un avance sin precedentes en la transformación de esta etapa, todavía siguen persistiendo tópicos y estigmatizaciones sobre la Educación Infantil de 0 a 3 años. De la misma forma, la Educación Infantil de 3 a 6 años abarca prácticamente al total de la población de ese grupo de edad, no siendo obligatoria. Con respecto al primer ciclo, la titulación requerida para trabajar en centros que imparten el mismo, es necesario contar con el Grado en Educación Infantil o el Título de Técnico Superior en Educación Infantil. En relación con la segunda etapa, de 3 a 6 años, es imprescindible contar con el grado universitario que forme para Maestro o Maestra en Educación Infantil, siendo el único que habilita para trabajar en esta etapa. Los Técnicos Superiores en Educación Infantil pueden desempeñar funciones de apoyo en el aula, no pueden ocupar el puesto de Maestro o Maestra titular.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- La compresibilidad social.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2. Finalidades de la titulación universitaria en Educación Infantil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.3. Estructura del Grado

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- El conocimiento de sí mismo.
- El conocimiento del entorno.
- Lenguajes y expresión.

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

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

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

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

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

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

7.4. Sistemas de evaluación y de calidad

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

8.2. Relación escuela-sistema educativo-Universidad

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. La escuela no debe ser vista solo como un espacio donde las niñas y los niños aprenden, sino también como un núcleo de formación práctica para los futuros docentes, donde puedan aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad en un entorno real. Sin esta conexión, la preparación de las y los futuros maestros podría quedarse al margen de las demandas reales de la práctica educativa y las necesidades sociales que enfrenta la comunidad escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.3. Formación continua y profesionalización docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3100

9. Conclusiones

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.

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.

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

Podemos concluir que, 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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*.

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

Estructura formativa

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

10.3 Ejes Estructurales del Plan de Estudios

Respuesta a los retos contemporáneos

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

Versatilidad profesional docente

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

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

Currículo equilibrado y metodologías educativas activas, y des de la inclusión

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

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

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

Colaboración teórica y práctica

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

Coordinación entre áreas de conocimiento

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

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

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

Menciones

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

Modelo de evaluación participativo y cualitativo

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

10.4. Marco Competencial y Competencias Docentes

Necesidad de una convergencia entre Marco Competencial y Competencias Docentes

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

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

10.5. El Prácticum: Formación Práctica en Centros Educativos

Apuesta por un prácticum progresivo

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

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

10.6 Formación en red

Colaboración con diversos colectivos en la formación

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

Redes de escuelas colaboradoras

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

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

Proyectos de innovación en colaboración con el territorio

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

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

10.7. Acceso y Profesión

Prueba de Acceso General

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

Relación entre Formación Inicial y Permanente

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

11. Bibliografía

- Abós Olivares, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 39-52.
- Ancheta-Arrabal, A. (2024). Spain – ECEC Workforce Profile. In *Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data*. P. Oberhuemer and I. Schreyer (Ed.). State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. https://www.seepro.eu/Seiten_English/Texte_English/Spain_workforce.pdf
- European Commission / EACEA / Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. Available at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition>
- European Commission (2020). *ET2020 Working group Early Childhood Education and Care. How to recruit, train and motivate well-qualified staff*. European Commission. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47ba3c3a-6789-11eb-aeb5-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission / EACEA / Eurydice (2021). *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. Available at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>
- European Commission / EACEA / Eurydice (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Early childhood education and care*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. Available at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023>
- Eurydice (2023). *Early Childhood Education and Care*. Available at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/early-childhood-education-and-care>
- Ferreiro-Núñez, X., & Caride-Gómez, J. A. (2024). Educating and caring for children aged 0-3 years in rural Galicia: The experience of the “Casas Nido”. *Education Policy Analysis 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-](https://www.unicef.org/innocenti/reports/where-do-rich-countries-stand-childcare)
3531 [childcare](https://www.unicef.org/innocenti/reports/where-do-rich-countries-stand-childcare)

3532 Gútiérrez 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
3539 [s/2022/Koslowski_et_al_Leave_Policies_2022.pdf](https://www.leavenetwork.org/fileadmin/user_upload/k_leavenetwork/annual_review)

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 Electrónica 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-](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/lorenzana-y)
3551 [otros/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/lorenzana-y)

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-](https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/detalle-publicacion/MICIU/Datos-y-cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol.html)
3555 [cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol.html](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.

<https://www.ifp.bayern/files/media/ifp/public/projects/seepro/workforce-profiles-in-early-childhood-education-and-care.pdf>

Oberhuemer, P. (2015). The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5, 55–63. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-5-1-55>

Peleman, B., Jensen, B. & Peeters, J. (2018). Innovative approaches to continuous professional development in early childhood education and care. A European perspective. *European Journal of Education*, 53(1), 3-8. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26609405>

Peña Hita, M. Ángeles, Pegalajar Palomino, M. del C., y Montes Merino, A. M. (2023). El reto de la Educación en Emprendimiento en la Universidad: percepciones del estudiantado de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 205–222. <https://doi.org/10.6018/rie.516571>

Pérez Gómez, A (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.

Pérez de Ontiveros, A. (2021). La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: Antecedentes, características y repercusión. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1), 1303.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 8, de 02 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654>

Santos Guerra, M. A (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 175-200.

Santos Rego, M.A.; Lorenzo Moledo, M; y Sotelino Losada, A. (2024). Investigación educativa e transferencia do coñecemento. En J.A. Caride y X. Rodríguez, Realidades e horizontes da educación en Galicia. *Kalandraka*. 249-266.

Sharmahd, N., Contini, L., Peeters, J., Giovannini, D., Vonta, T., De Kimpe, C., Van Laere, K. & Brajković, S. (2017). *Transforming European ECEC services and primary Schools into professional learning communities. Drivers, barriers and ways forward: executive summary*. European Commission: Public Policy and Management Institute (PPMI). <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/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