

Mir, M.L. & Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>

Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil

M. Luisa Mir Pozo, María Ferrer Ribot

Universidad de las Islas Baleares

Resumen

En este artículo se realiza una revisión de la situación de la formación del profesorado de Educación Infantil a partir de los retos a los que se debe enfrentar el docente y los cambios de los sistemas educativos. El proceso de reforma en la profesión docente, iniciado antes del Proceso de Bolonia, suponía una buena oportunidad para revisar los planes de estudios y repensar la formación inicial adaptándose a las necesidades reales de cada contexto. La formación de los profesionales docentes requiere provocar la reflexión *en, sobre y para* la práctica para adaptarse a las situaciones del aula, del centro y de la comunidad educativa en la que está inmerso el maestro.

Palabras clave

Formación profesorado; educación infantil; competencias profesionales; reforma planes de estudios.

Approach to the current situation of training teachers in early childhood Education

Contacto:

M. Luisa Mir Pozo marisa-mir@uib.es Universitat de les Illes Balears. Cra. de Valldemossa, km 7.5. Palma de Mallorca -07122- (Illes Balears)

Abstract

This article is a review of the situation regarding the training of teachers in early childhood education from the challenges that are facing the teacher and changes in educational systems. The process of reform in the teaching profession, started before the Bologna process, meant a good opportunity to review the curricula and rethink the initial training adapted to the real needs of each context. The professional teacher training required to provoke reflection on, envelope and to practice to adapt to situations classroom, the center and the educational community in which the teacher is immersed.

Key words

Training teachers; early childhood education; professional skills; curriculum reform.

Introducción

Las exigencias sociales, políticas, culturales, económicas y tecnológicas de las últimas décadas han obligado a Europa a reorientar sus políticas educativas y reformar sus sistemas de formación, de manera que toda la geografía educativa de la Unión Europea (UE) se ha visto involucrada en procesos de cambio. Las conclusiones de la Cumbre de Lisboa (2002) expusieron claramente que los sistemas europeos de educación y formación necesitaban adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del empleo. Para ello, se fijaron unos objetivos precisos que permitieran mejorar la calidad de esos sistemas¹. Desde esta perspectiva se entiende que los profesores desempeñan un papel fundamental para lograr los objetivos anteriores, y para muchos autores, entre ellos Frabboni (1998), su formación inicial resulta un problema ineludible, un reto para aquellos países que pretendan proporcionar a la escuela amplia credibilidad y legitimación formativa.

La formación de las personas es clave para el desarrollo de la nueva sociedad del conocimiento ya que ha de ser capaz de mantener y mejorar los niveles de bienestar. Para ello la sociedad contemporánea requiere profesionales bien preparados y comprometidos con la compleja tarea del aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación. La educación infantil y primaria son los pilares en los que se asienta el desarrollo personal y el entramado del sistema educativo de los países, una de las claves fundamentales del progreso de la sociedad. Por eso es de vital importancia la formación de las personas encargadas de impartirla: los maestros y las maestras. La educación y los servicios de atención durante la primera infancia condicionan el desarrollo urbano y rural y forman parte de la infraestructura social y económica de comunidades sanas y prósperas (Dahlberg, Moss, y Pence, 2005). Y, desde la perspectiva postmoderna adoptada por Malaguzzi (2001), surge una nueva forma de comprender la primera infancia y sus instituciones en relación con los cambios políticos, sociales, culturales, económicos y tecnológicos actuales, buscando la creación de sentido.

El reto actual que afrontan los sistemas educativos es la calidad. Para Pérez Gómez (2010a) el desafío actual más urgente del sistema educativo es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre. En el centro del cambio

¹ Informe del Consejo “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación”. Bruselas, 14 de febrero de 2001 (16.02). Citado por Coba (2011), director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).

cuantitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de sus alumnos. El autor sostiene que la formación de los docentes requiere un cambio sustancial en los programas, métodos e instituciones en todas las etapas de su larga vida profesional. Cada vez es más habitual que los docentes vivan, trabajen, analicen y evalúen las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones escolares al mismo tiempo que tienen que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. De ahí que desde la etapa de formación inicial hayan de aprender a vivir la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales y asesorados por profesionales expertos que acompañen y orienten su formación y su actuación, provocando la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción.

Las reformas de los sistemas educativos demandan a los maestros y maestras un nuevo perfil profesional de acuerdo con las exigencias básicas que a nivel internacional se plantean a los programas de formación docente. A título de ejemplo, debe ser mediador entre la teoría y la práctica, investigar en el aula, debe ser capaz de trabajar en equipo, adaptar su práctica a los avances en el conocimiento científico, técnico y pedagógico, debe responder a los principios de enseñanza comprensiva e individualizada, responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar, debe acomodar las propuestas curriculares al aula y al contexto en que trabajen, debe formular, inventar y experimentar técnicas y estrategias metodológicas de evaluación (MEC, 1989).

Desde la reforma educativa, cualquier innovación escolar necesita la mejora del profesorado y su formación porque constituye un punto crucial para adaptar los currículos escolares a las características de un mercado cada vez más diverso y exigente. Para hacer frente a ese desafío es preciso dotar de competencias profesionales a los futuros docentes de la enseñanza infantil y primaria a tres niveles cultural, pedagógico y didáctico: las competencias teóricas (lo que se debe ‘saber’), las competencias operativas (el ‘buen hacer’) y las competencias de interacción (‘saber interactuar’). Concretamente los docentes de educación infantil deben ser competentes en crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes, desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural, dominar las técnicas de la documentación y la observación, diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños pequeños que cubran adecuadamente el currículo de la etapa y sentirse y asumir los compromisos propios de un maestro/a de educación infantil. Y de acuerdo con Zabalza y Zabalza (2011), los docentes, además de desarrollar competencias, deben conocerse bien como personas y ser conscientes de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación al trabajo educativo con niños pequeños. De ahí que esta realidad y este nuevo perfil exijan una actualización y una adecuada formación y preparación profesional de los maestros y las maestras.

Según Delors (1996,141) ‘la importancia del profesor como agente de cambio, promoviendo el entendimiento y tolerancia, nunca ha sido tan patente como hoy’. Y habida cuenta de las innovaciones actuales es importante no solo la formación inicial sino el concepto de formación a lo largo de la vida, la formación continua.

Frabboni (1998), Soto y Tovías (2001) precisan que para adaptarse al ritmo de una sociedad cambiante, compleja y en constante transición, el clima familiar de la escuela debe estar abierto a la presencia de las distintas culturas (religiones, ideologías o etnias) que laten en el seno de la comunidad social, de ahí que el docente, comprometido en la construcción de

una sociedad solidaria, deba ser capaz de construir puentes duraderos con los diversos contextos urbanos y no urbanos (formales e informales), y contribuir a que estén de parte de la infancia a fin de garantizar una auténtica calidad de vida. En definitiva, un agente activo de integración sociocultural y de experimentación curricular. Trabajar en educación infantil exige profesionales adecuadamente preparados y titulados, con las exigencias que requiere el debido conocimiento de estas edades. Esto es algo vital para asegurar una experiencia educativa de calidad para los niños y las niñas. Recursos, espacios, implicación de las familias, etc. son factores que condicionan la calidad del centro, y básicamente son los profesionales, con sus conocimientos específicos, los que pueden o no rentabilizar todo ello en beneficio de los alumnos, porque aportan su perspectiva científica y especializada.

Hoy en día, el papel de la formación consiste en ayudar al profesor a adaptar nuevas estrategias a las necesidades de cada contexto individual, lo cual requiere que éste sea capaz de analizar los efectos de las innovaciones y que ajuste su enseñanza. De ahí que se plantee una formación que contribuya a comprender la teoría y reflexionar sobre la utilización de estrategias educativas basadas en resultados de investigación. A título de ejemplo, Sevillano (2004) muestra cómo los profesores aumentan sus niveles de pensamiento reflexivo después de haber sido entrenados y observados en clase. Una práctica reflexiva a fin de que sientan la necesidad de ser críticos para generar una práctica comprometida con la transformación y mejora social (Mir et al., 2012).

La formación inicial del profesorado es vista por Montero (2002), entre otros, como irrenunciable puerta de entrada para el desarrollo profesional, incluso en el caso de aquéllos que todavía no sean profesionales. Y esa circunstancia no debe ser un obstáculo para concebir la formación, desde su inicio, como un proceso de desarrollo profesional continuo, de acuerdo con Elliott (1993) que sostiene que el desarrollo profesional es una condición sine qua non para la reconstrucción de la formación del profesorado.

Proceso de reformas en la profesión docente

A partir de 1990 todos los países europeos iniciaron un proceso de reformas considerable dentro de la profesión docente (EURYDICE, 1997), tanto en los Estados Miembros de la Unión Europea antes de la ampliación (UE-15) y en los países de la AELC/EEE², como en los nuevos Estados Miembros y en los países candidatos. Así, se han planteado cambios que han afectado a distintos ámbitos, incluidos los requisitos de admisión, estructura, duración, nivel de la formación, contenido de los cursos, autonomía institucional, formación profesional y niveles de calidad, etc. De este modo, en muchos países los centros de formación inicial del profesorado consiguieron una mayor autonomía para definir el currículo, autonomía que, por otra parte, estuvo con frecuencia acompañada de regulaciones para establecer o garantizar el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales de calidad. Esta tendencia se ha ido acelerando al objeto de cumplir con el Proceso de Bolonia en torno a la construcción del modelo europeo de educación superior, en el que la formación de docentes es un tema de preocupación y debate como se puede constatar en el estudio de Vega (2005). Y ha ido evolucionando según el informe de EURYDICE (1999), estableciéndose de forma explícita y concediendo una mayor importancia a la cooperación (Gassner, 2002), tal y como especificaba el informe final de la conferencia sobre las políticas educativas de la formación del profesorado organizada por la European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) en el año 2000.

² Países AELC / EEE son los países miembros de la Asociación Europea de Libre Comercio y del Espacio Económico Europeo.

La adecuada formación del profesorado se ha convertido en condición *sine qua non* para el desarrollo de las funciones políticas y sociales. Así, tras definir el objetivo general de UE anunciado en el Consejo Europeo de Lisboa en el 2000, en el sentido de conseguir «la economía basada en el conocimiento más dinámica, competitiva y sostenible, en la que se goce del pleno empleo y de una cohesión económica y social reforzada» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002, 2), entre la definición de los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación en los siguientes diez años se planteaba el de «Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores». En palabras de la comisaria europea de Educación y Cultura, Viviane Reding «la mejora de la formación del profesorado será, por tanto, una parte integral del programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos y de formación, aprobado por el Consejo Europeo de Barcelona (2002) y que se extiende hasta el 2010. El programa considera que los docentes son actores clave en cualquier estrategia cuyo objetivo sea impulsar el desarrollo de la sociedad y la economía» (EURYDICE, 2004, 3).

Como consecuencia de estos últimos hechos a nivel de UE, las instituciones y programas para la formación inicial del profesorado se han visto especialmente afectados por los actuales procesos de reforma de la educación superior, sobre todo en lo que refiere al Proceso de Bolonia (EURYDICE, 2005). En este sentido, en aras de desarrollar la garantía de calidad como una de las características principales del Proceso, «las reformas establecidas tienen un impacto real en los programas e instituciones que han venido llevando a cabo la formación inicial del profesorado hasta el momento» (EURYDICE, 2006, 65).

El Libro Blanco para la Educación y la Formación, de la Comisión Europea (1996), apuntó la tendencia europea hacia la formación universitaria de los maestros y las maestras³. Y fruto de las sucesivas reformas educativas surgieron diversos itinerarios desde la formación profesional, la diplomatura, la licenciatura, en la actualidad, grado, postgrado y master, en aras de una profesionalidad cada vez más competente y rigurosa de la educación infantil y sus diversas denominaciones ('asili nido', guardería, 'école maternelle', 'scuola dell'infanzia', escuela infantil, parvulario, centro de preescolar, jardín de infancia, centro de atención infantil) tendente a superar el tradicional sistema de guarda y custodia en la atención a la primera infancia (Hoyuelos, 2003).

Llegados a este punto y de acuerdo con Stringher y Gallerani (2012), juzgamos oportuno señalar que en Europa, la atención de la infancia se ha ido desplazado gradualmente partiendo de un enfoque principalmente basado en el cuidado de los niños hacia uno orientado a la igualdad de oportunidades de instrucción para la cohesión social y para el

³ La tendencia generalizada en los 90 fue la de prolongar el tiempo de formación de los profesores como puede recogerse en una de las conclusiones del Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en los Países de las Comunidades Europeas, organizado por la Universidad Complutense y celebrado en Madrid en 1989, que decía textualmente: "Respecto de las condiciones estructurales y del marco institucional y académico en que ha de desarrollarse el currículum de formación del profesorado, se considera deseable que sea la Universidad la institución responsable de dicha formación, que se extienda a cuatro años, que posibilite la obtención de un título de licenciado y que prepare al más alto nivel a todos los profesores que van a atender la enseñanza obligatoria" (citado por Rodríguez, 1998). La implantación de una titulación de Licenciatura, única para todos los docentes de los niveles anteriores a la Universidad, aunque con diferentes exigencias curriculares según las etapas del sistema, serviría para paliar las tradicionales desigualdades y para enderezar el camino hacia la mejora de la calidad de la enseñanza. La formación docente y el perfeccionamiento o formación continua de los maestros fue cobrando importancia según este informe de la UNESCO (1998).

cumplimiento de los derechos de la ciudadanía (EC communication, 2011; EC Communication 2010; Council of the European Union, 2010). Desde esta perspectiva, la profesionalidad del profesorado es considerada un elemento central para asegurar la calidad en los servicios para la infancia, tema sobre el cual se debería insistir en opinión de Catarsi (2008), Oberhuemer (2011), CoRe Study Report (2011a), CoRe Study Research Documents (2011b), citados por Stringher y Gallerani (2012).

En Europa, la profesionalidad de los educadores del sistema Early Childhood Education and Care (ECEC) se presenta como un mosaico diferenciado por la pluralidad de enfoques (CoRe Study Research Documents, 2011a,37). La formación inicial refleja el sistema de 'governance' del ECEC, de modo que hay países que tienen un sistema 0-6 integral, y países en los que la responsabilidad por el sistema 0-3 es diversa respecto al 3-6 (EURYDICE, 2009, 110).

Actualmente, el llamado Proceso de Bolonia y la reforma de los planes de estudios en las universidades europeas supone una gran oportunidad para repensar la formación inicial del profesorado. En este contexto, la pieza clave de una educación de calidad, ha estado en los últimos años sujeta a importantes transformaciones centradas, sobre todo, en la formación inicial. En opinión de Cobo (2011), la actualidad educativa es especialmente privilegiada para poder llevar a cabo la pretendida renovación del período de formación inicial del profesorado. Por un lado, han desaparecido las diplomaturas de Magisterio de tres años que se han transformado en un Grado (4 años) de 240 ECTS (**European Credit Transfer System**) de educación infantil (0-6) y otro de educación primaria (ANECA, 2004).

Los planteamientos formativos recogen las exigencias básicas que a nivel internacional formulan los programas de formación de los profesores de Educación Infantil. Zabalza (1996,18) señala que uno de los retos específicos de la Educación Infantil es “la respuesta a las necesidades de formación y desarrollo profesional de los profesores/as especialistas en Educación Infantil”. Sin embargo, según Moreno, Vélez, Martín, Padilla y Carrasco (1999), la formación inicial que recibe el profesorado de Educación Infantil no responde a sus necesidades, se demanda un cambio curricular en el que tengan un peso mayor y específico los conocimientos actualizados y relacionados con la práctica, así como el desarrollo de habilidades que les permitan desarrollar en el futuro una actividad docente de calidad.

Tendencias en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil

La investigación de Ancheta (2007) sobre las distintas tendencias en la formación inicial que reciben los docentes de la etapa de la Educación Infantil en tres países concretos: Italia, Reino Unido y España, profundiza en el conocimiento de cada uno de estos modelos formativos y, a partir de su comparación, intenta establecer tanto las tendencias, características y particularidades más destacadas que los diferencian como aquéllas que se presentan comunes entre sí como resultado de los anteriores procesos de reforma mencionados. Muestra cómo desde que se presentan en 2006 las reformas de los grados de Magisterio en España, al procederse a una drástica reducción de títulos en la que destaca la importancia de la permanencia del grado de Magisterio de Educación Infantil y el de Educación Primaria y compara este hecho con un caso similar y de tradición pedagógica en esta etapa, como es Italia, con la situación antagónica, en el caso de la diversificación de esta etapa y la formación de sus figuras pedagógicas en el Reino Unido.

Las conclusiones del estudio comparado de Ancheta (2007), permiten conocer y entender cómo las distintas tendencias de este tipo de formación están determinadas por diversos factores comunes que se dan en cada uno de los tres países y se puede inferir que la

formación inicial de estos docentes en los países estudiados está determinada por factores como (a) la trayectoria histórica del sistema educativo y el lugar que la Educación Infantil ocupa en el mismo, así como el sentido y la atención que recibe este tipo de educación dentro de las políticas educativas y/o sociales de cada país, (b) los cambios contextuales y factores emergentes de tipo demográfico, económico, social y político de cada país que han tenido una influencia determinante para la concepción de la primera infancia como etapa educativa y el establecimiento de políticas y programas para el desarrollo de ésta, (c) la concepción de la educación y de la propia naturaleza de esta etapa educativa como base fundamental del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida de cada país y las nuevas tendencias como países de la Unión Europea.

Asimismo, se puede constatar que, las últimas tendencias europeas y, concretamente, las recientes reformas del espacio europeo de educación superior implican un proceso de homogeneización en cuanto a la estructura general de la formación inicial del profesorado, al considerarse un tipo de estudios de educación superior. En este sentido, los tres países mencionados en el estudio han iniciado el proceso de reforma y adaptación al ECTS aunque siguen preservando características propias en lo referente al acceso, duración de los estudios o el modelo de formación en función de la estructura de la formación práctica.

En general, el currículum y los contenidos de la formación inicial están determinados por la evolución histórica que ha llevado a la provisión de los servicios de este tipo de educación y a la figura profesional que se concibe para la misma. En este sentido, en el caso del Reino Unido este hecho es todavía patente, resultando evidente el origen de su diversidad de figuras educativas actuales para esta etapa educativa como resultado de los anteriores factores que acabamos de mencionar. Sin embargo, al considerar tanto en España como en Italia esta evolución, se puede inferir que la tradición pedagógica de los dos países ha determinado un modelo de formación inicial más generalista para el profesorado de esta etapa más allá de la evolución histórica de la misma.

Cuando no se determina la especificidad de las materias, la estructuración de las asignaturas de las titulaciones varía y se realiza en función de la importancia que se le conceda para el perfil docente perseguido en la formación inicial, determinando así su carga lectiva y su obligatoriedad y pudiendo agruparse dentro los contenidos formativos de la preparación de la función pedagógica o de los conocimientos básicos o dentro de las materias optativas como contenido académico menos fundamental. En este sentido, en el caso de España es más difícil responder a las necesidades formativas de los estudiantes y a garantizar su formación para ejercer con distintas audiencias y/o en distintos contextos puesto que la opción es más reducida y se ofertan pocas materias que preparen para enseñar, por ejemplo, en la integración de los inmigrantes, en contextos socio-económicos desfavorecidos, etc., y responder a los nuevos retos educativos que plantean las sociedades europeas actuales a la Educación Infantil como primera etapa del sistema educativo.

En cuanto a este último aspecto, una cuestión común a los tres países es el vacío formativo de la formación inicial de los docentes para afrontar los cambios y las circunstancias a las que el hecho educativo se ve sometido en la actualidad debido al mundo cada vez más dinámico y globalizado en el que vivimos. En este sentido, la formación inicial del profesorado incluye adaptaciones como la introducción de las nuevas tecnologías, pero no prepara para los desafíos educativos como puede ser la atención a la diversidad del alumnado y su integración educativa en esta etapa. Entre las iniciativas que se están llevando a cabo para dar respuesta a estos desafíos, destaca el refuerzo de la formación práctica y, en particular, de la formación inicial «en el lugar de trabajo», como el caso del Reino Unido. Pero, en países como España e Italia las vías de formación tradicionales aún no se encuentran tan vinculadas a las escuelas infantiles, salvo algunas excepciones.

Así pues se constata que, a raíz de la aceleración de los cambios políticos, sociales, económicos y tecnológicos experimentados durante los últimos 30 años en Europa, las expectativas de una educación innovadora se han difundido rápidamente impactando en la organización de la mayoría de los sistemas educativos y, en particular, en los actores que intervienen en ellos. La retórica de una sociedad del conocimiento y el papel clave que desempeña la educación y la formación, en general, y la formación del profesorado en particular, deben de ser entendidas y alcanzadas trabajando hacia unos estándares comunes de expectativas (Sayer, 2006). De este modo, el objetivo de conseguir una sociedad del conocimiento sirve para recordar de forma contundente la importancia de garantizar que todos los ciudadanos se beneficien de una educación de alta calidad. Las medidas que se toman en materia de educación y, concretamente, en lo referente a la formación del profesorado, sean cuales sean, son directa o indirectamente influyentes para la calidad de la educación, y dan pie a formulaciones críticas.

A título de ejemplo, Hyson (2007) muestra que, sólo 200 de los 450 programas que fueron presentados a acreditación en los EEUU, consiguieron la aprobación. Los rechazados lo fueron porque (a) no tomaban como eje de sus evaluaciones las competencias señaladas, (b) eran demasiado generalistas y no se centraban en cuestiones específicas de la Educación Infantil, (c) los programas evaluaban conocimientos pero no habilidades, (d) los programas no planteaban a los estudiantes desafíos intelectuales suficientes, (e) no se discriminaba lo suficiente entre quienes habían alcanzado suficientemente las competencias y quienes aún no, (f) las experiencias del Practicum no eran adecuadas (porque los centros de prácticas eran de poca calidad, porque no habían trabajado con niños pequeños o con las familias), y (g) porque el profesorado que lo impartía no poseía experiencia en Educación Infantil.

Los sistemas de educación superior se enfrentan a los problemas asociados a la transición al mundo laboral de los profesores noveles induciendo a la introducción de nuevas acciones de apoyo. Como medida inmediata de actuación en lo referente a las necesidades que plantean los desafíos de las sociedades actuales, los nuevos métodos de formación inicial «en el lugar de trabajo», como en el caso anglosajón, se presentan como soluciones prácticas y viables que pueden suponer una nueva línea de innovación en la que experimentar la mejora hacia una formación más actualizada. En este sentido, ésta y otras nuevas alternativas se hacen necesarias en el contexto actual europeo que pretende fluir hacia una sociedad europea del conocimiento y la educación.

Otros estudios revelan hasta qué punto los docentes se sienten inadecuadamente preparados para ejercer su profesión (EURYDICE, 2004, 62), aspecto que tiene una repercusión directa en los formadores de docentes, que deben responder al triple reto de atraer a los candidatos adecuados, facilitarles las destrezas necesarias para realizar correctamente sus tareas y garantizarles un desarrollo profesional continuo.

Según Sánchez Multiterno (2009), en el estudio llevado a cabo por AMEI-WAECE⁴ entre 2007 y 2009, la opinión de los docentes refleja que cuando terminan sus años universitarios su formación inicial no está adaptada a lo que posteriormente vivencian en los centros ya que consideran que los años de formación inicial son “demasiado teóricos” y no se ajustan a la práctica educativa. Destaca otro tema relacionado con la diferencia en la titulación

⁴ La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) es una entidad asociativa sin ánimo de lucro constituida a finales de 1991 como movimiento de renovación pedagógica de la Educación Infantil. AMEI-WAECE es compañero de Primera Infancia de UNESCO, miembro de la Sociedad Civil de la OEA (Organización de Estados Americanos) y está asociada al DPI/NGO de las Naciones Unidas, entre otros. Para más información <http://www.waece.org/>

necesaria que se exige en el primer (0-3) y en el segundo ciclo (3-6), que sólo tiene, a juicio de los encuestados, una justificación económica y no profesional, ya que se entiende que cuanto más pequeños son los niños más formación deberían tener sus educadores. En cuanto a los contenidos curriculares son considerados poco adecuados y poco realistas. Se reclama más formación en valores en la escuela y un mayor interés por el desarrollo socio-emocional de los niños en estas edades (de 0 a 6 años). Y, se critica la excesiva orientación cognitiva, que ha sido la tónica generalizada en los últimos años.

En este estudio el 73% de los maestros consultados alertan sobre “la *primarización* de la etapa”. El segundo ciclo de infantil es considerado como una extensión hacia la etapa previa (infantil) en cuanto a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos empleados en la Educación Primaria, lo que hace que la etapa de infantil pierda identidad y no tenga autonomía propia.

Es preciso olvidar la idea de que los contenidos de la Educación Infantil son ‘como los de Primaria, pero recortados’ y seleccionar cuidadosamente aquellos aspectos que forman el núcleo de la intervención educativa en las primeras edades, como los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, la construcción de vínculos de apego y seguridad afectiva (Arnaiz, 2001), la relación con las familias, el respeto a las diferentes culturas, el aprendizaje de los recursos culturales básicos, el uso de los recursos expresivos gestuales, corporales, visuales, plásticos, la incorporación de lenguas extranjeras y el acceso a las tecnologías de la comunicación.

Las consecuencias de esta visión de la educación infantil como “el hermano pequeño de” generan estrés en niños y maestros. Las exigencias educativas hacen que la etapa de infantil sea un adelantamiento de contenidos para llegar a primaria con unas competencias que no tienen en cuenta el ritmo y ni el momento evolutivo especial de estas edades. Se habla de “ritmo estresante” por parte los maestros y de “la presión que obliga el curriculum de primaria”. Los contenidos educativos, muy centrados en la lecto-escritura y cada vez más en un segundo idioma (inglés), hace que los maestros demanden recuperar un espacio para educar en valores, hábitos, costumbres.

La coordinación entre los dos ciclos de la Educación Infantil es otro de los aspectos que han sido valorados en el estudio. El 73% la califica de Mala o Muy Mala (35% y 38% respectivamente); sólo el 7% la definen como Buena (5%) o muy buena (2%). La situación no es mucho mejor si comparamos el segundo ciclo de infantil con la inserción en la enseñanza obligatoria (primaria). La opinión mayoritaria, con un 39% es de “mala”. Para el 30% no es “ni buena ni mala”. El 1% la describe como “muy buena” frente al 22% que la califica de “muy mala”.

Quisiéramos destacar algunas capacidades, técnicas y estrategias que Elorza (2005), entre otros autores, consideran importantes para los profesionales de la educación infantil como la capacidad de escucha. Observar, saber esperar, hacer preguntas y propuestas abiertas son fundamentales para diseñar la intervención educativa en la escuela infantil. El respeto a los otros, a los diferentes, evitar los prejuicios e ideas estereotipadas, esperar de cada niño, de cada familia, de cada compañera el máximo. Considerar la heterogeneidad fuente de riqueza, fomentar el diálogo y la participación de diferentes elementos del entorno en la vida escolar son estrategias apropiadas para lograr una escuela integradora e igualitaria.

Sánchez Blanco (2001) indica que la capacidad de reflexión y de investigación facilita que las maestras sean protagonistas de la propia práctica a través de la discusión con otros y de la toma de conciencia de los significados ideológicos implícitos en las acciones e interpretaciones para, a partir de ahí, abordar su transformación.

La capacidad de conformar una cultura profesional compartida para favorecer la integración de la escuela en el entorno social. Las habilidades sociales para trabajar en equipo, la capacidad de ejercer el liderazgo para facilitar el trabajo, la colaboración y la convivencia, la capacidad de coordinarse, de establecer criterios metodológicos consensuados, es tarea de todo el equipo educativo para lograr una escuela bien vertebrada internamente.

La capacidad de diseñar las actividades cotidianas a partir de propuestas de juego cooperativo, materiales para aprender a pensar, a dialogar y a convivir. La elaboración de documentos, los proyectos de centro, la documentación interna, la que se expone en encuentros profesionales o en murales para hacer visibles los aprendizajes de los niños y se transmite a la familia, son estrategias que proporcionan al equipo educativo las bases para su intervención cotidiana desde la coherencia pedagógica.

Discusión y conclusiones

Repensar la formación docente en Educación Infantil

Llegados a este punto, el análisis y seguimiento de los procesos de implementación de los nuevos planes de estudio sugieren algunas reflexiones que compartimos, no incompatibles con acciones de mejora.

Actualmente, después de tantas reformas de planes de estudios, planes de adecuación, contrarreformas y proceso de Bolonia..., estamos de acuerdo con Pérez Gómez (2010a) cuando afirma que la universidad española en general y las facultades de Ciencias de la Educación, en particular, se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación del siglo XXI:

“La práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. La fragmentación, irrelevancia y descontextualización del curriculum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción; el divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos..., no garantizan el desarrollo de las competencias profesionales exigidas a los docentes contemporáneos” (p.19)

Esta situación para algunos autores plantea la necesidad de transformar la formación inicial, de repensar sustancialmente la función del docente y modificar de forma coherente los programas y procesos implicados en su formación. La formación del pensamiento práctico (Pérez Gómez, 2010b; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988), el desarrollo de las competencias profesionales (Perrenoud, 2010), la construcción de los saberes incorporados (Contreras, 2010), y la formación reflexiva de la identidad profesional (Korthagen, 2010).

Se trata de potenciar el pensamiento práctico como alternativa epistemológica que entiende la formación como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, las personas, ideas y contextos que rodean su existencia profesional y personal, para un conocimiento significativo y relevante, para hacer efectiva la igualdad en educación, la democracia y la justicia.

“De ahí que, tanto en la formación de las personas, como en la formación del docente haya que hablar de educación, no de simple instrucción, porque la formación no puede restringirse a la adquisición y reproducción de contenidos,

informaciones y datos, sino al desarrollo de sistemas complejos y completos de comprensión y de actuación” (Pérez Gómez, 2010a, 21).

Este autor insiste en la necesidad de considerar la importancia de estos procesos de interacción entre el saber y la experiencia, que conforma el conocimiento práctico de los docentes. El conocimiento abstracto, teórico, aprendido en los cursos de formación universitarios, no es suficiente para provocar formas de interpretar, sentir y actuar de los docentes. El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes como sistemas de comprensión y acción solamente se ponen en juego, se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración, en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada. Y sin embargo,

“...la mera práctica en los contextos reales del aula tampoco garantiza el aprendizaje crítico de lo vivido, ni la exploración de alternativas, ni por tanto, la intervención adecuada desde el punto de vista educativo, y frecuentemente no supone más que la reproducción de las tradiciones docentes” (Lortie citado por Pérez Gómez, 2010a, 23).

El proceso de formación de los profesionales docentes requiere provocar la reflexión *en, sobre y para* la práctica, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente. La reconstrucción del conocimiento práctico, de las competencias profesionales como sistemas personales de interpretación y de acción, requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que han adquirido a lo largo de su vida personal y profesional y que practican, activan, en su quehacer cotidiano. La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente.

Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica (MacIntyre citado por Pérez Gómez, 2010a), es decir, procesos y programas de investigación/acción cooperativas en los contextos profesionales (Stenhouse y Elliott citados por Pérez Gómez, 2010a).

Por su parte Zeichner (citado por Pérez Gómez, 2010a) insiste en la necesidad de equilibrar la presencia de estos dos componentes irrenunciables y complementarios: la investigación reflexiva y la práctica responsable, tanto en la universidad como en los centros escolares. La cooperación más estrecha entre la escuela y la universidad, entre la práctica y la investigación para provocar la innovación permanente de las prácticas educativas, es la clave de arco de la transformación de los programas de formación de docentes a la vez que de la mejora de la vida educativa de las escuelas. Especialmente relevante es su llamada de atención en el contexto político de los EE.UU., donde proliferan en la actualidad una amplia variedad de programas y propuestas de formación de docentes que prescinde del contexto universitario como escenario de formación en los famosos programas Teacher for America (TFA).

Frente a preguntas como ¿es Bolonia realmente una oportunidad perdida? ¿dónde reside el cambio y la transformación preconizados por la ideología modernizadora? Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo (citados por Pérez Gómez, 2010a, 26), opinan que “... parece haber sucumbido al capitalismo académico, a la subordinación de la dinámica universitaria, de la formación y de la investigación, a los principios de

capitalización, rentabilización y mercantilización, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario”.

Coincidimos con las tesis de este autor en torno a que el neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política en la educación superior a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la educación superior no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global.

Esta corriente de opinión sostiene también que este proceso ha sucumbido a la interpretación burocrática de cambios superficiales, de nombres y papeles sin que se transformen realmente las prácticas docentes ni las experiencias de aprendizaje que se activan en los estudiantes.

“Algunos principios del proceso de Bolonia, que podrían haber supuesto una oportunidad de mejora, como la preocupación por el aprendizaje, el fomento de la naturaleza tutorial de la docencia, la insistencia en la diversificación y pluralidad de métodos de enseñanza, la evaluación formativa, la exigencia de grupos más reducidos de docencia, y el énfasis en el componente práctico de los aprendizajes, se quedan en una mera declaración de principios que no desciende a la práctica concreta, constreñidos por el principio rector de la estrategia política, del supuesto coste cero de la reforma. La transformación de una universidad masificada dentro del modelo napoleónico, en torno a la clase magistral, en una universidad preocupada por tutorizar y estimular el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes requiere un elevado coste de inversión en personal, recursos e instalaciones, que no se está dispuesto a hacer” (Pérez Gómez, 2010a, 27).

En conclusión, estamos de acuerdo con este autor cuando apunta que el desarrollo real de los nuevos planes de estudio contradice y desmiente severamente los principios que orientaban la renovación metodológica de Bolonia. Sin las condiciones requeridas, sin las reglas de juego apropiadas, el proceso de Bolonia se convierte en un simulacro de renovación y modernización meramente nominal y burocrático.

No quisiéramos concluir este apartado de las críticas a la implementación del plan Bolonia sobre la formación superior en el espacio europeo, sin mencionar las propuestas de Santos Guerra (2010) que opina que los temas relacionados con la educación y la formación del profesorado deberían abordarse desde nuevas perspectivas que tienen dimensiones intelectuales y componentes emocionales, sociales y políticos que oscilan:

De la certeza a la incertidumbre, no desde el asentamiento de los dogmas psicológicos, didácticos y organizativos.

De la simplicidad a la complejidad dado que los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles?

De la neutralidad al compromiso. Los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. Pensar que la realidad educativa se explica como las secuencias de carácter técnico es una tergiversación de su naturaleza.

Del individualismo a la colegialidad. La práctica educativa está afectada de un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículum. Los procesos de balcanización en las escuelas (Hargreaves, 1996) minan toda la

práctica y afectan no sólo a las relaciones sino a las actividades y a los resultados de las mismas.

De la clausura a la apertura. La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. La permeabilidad de las instituciones sociales es el antídoto contra sus rutinas y su rigidez.

Del voluntarismo a la institucionalización. El desarrollo profesional no ha de ser una cuestión entregada de forma plena a la iniciativa de cada uno sino que ha de circunscribirse al marco institucional porque, de esta manera, los esfuerzos son más positivos y más alentadores.

De la uniformidad a la diversidad. Las organizaciones escolares han centrado sus pretensiones educativas en un proyecto tendente a la uniformidad. Bajo la excusa de la igualdad se ha tratado a todos los alumnos y alumnas como si fueran idénticos. Nada más lejos de la realidad.

De la queja a la transformación. Existe una cultura de la queja, del lamento, una tendencia al fatalismo, destructora del compromiso y del esfuerzo. Es preciso abrir caminos a la esperanza, al optimismo aunque sean muchas las dificultades y los problemas.

Para acabar esta aproximación a la formación del profesorado de educación infantil en Europa, queremos añadir que, tal y como señala Egido (2010), histórica y tradicionalmente, se ha diferenciado el cuidado y la educación de los niños, de ahí que en la mayor parte de los países europeos la preparación de las personas que trabajan en los centros de carácter socio-asistencial sea de menor nivel y exigencia que la de los que trabajan en centros escolares, provocando unas condiciones laborales diferentes para cada tipo de profesionales. En los centros dedicados al cuidado infantil de muchos países coexiste una gran diversidad de perfiles laborales, en calidad de ayudantes y auxiliares, sin requisitos de formación o con una formación de duración breve y de contenidos muy elementales, al contrario de los profesores de los centros llamados preescolares que suelen tener una preparación equivalente a la de los maestros de primaria y con rango universitario, aunque en algunos países esa formación aún es de nivel inferior, equivalente a la enseñanza secundaria. En cuanto al grado de especialización en niños pequeños existe una gran variabilidad entre países y se detectan carencias comunes en la mayoría de ellos en cuanto a la formación del profesorado de educación infantil según la OCDE (2001, 2003), como por ejemplo las metodologías de trabajo con los más pequeños, la colaboración con las familias, la educación multicultural, la educación especial, la enseñanza de la lengua a los inmigrantes, la evaluación y la formación en investigación.

El panorama europeo también muestra diferencias apreciables en relación a las oportunidades de actualización o formación continua. El personal que trabaja en los centros de carácter asistencial tiene menos acceso que los que trabajan en centros educativos. Y actualmente, en algunos países la falta de profesionales cualificados para cubrir las plazas de infantil se ve agravada por la creación de nuevos centros y la jubilación de sus docentes.

De los análisis de la OCDE (2006) se desprende que para ofrecer unos servicios de calidad es imprescindible prestar atención a la formación profesional, a las condiciones laborales y al número de profesionales contratados. Se detectan ciertas deficiencias en las políticas de personal, se contrata poco personal y con salarios bajos, especialmente en los servicios de atención, ausencia de titulaciones en pedagogía 'preescolar' en los sistemas de enseñanza infantil, mano de obra mayoritariamente femenina, y la incapacidad de los equipos pedagógicos para dar respuesta a los diversos entornos en los que prestan sus servicios.

En cuanto a la formación inicial específica para trabajar en este nivel educativo, en España, está sometida a exigencias distintas. En el primer ciclo la variedad es mayor (magisterio o técnico superior de educación infantil y otras titulaciones inferiores) que en el segundo ciclo

(sólo magisterio), a pesar de que la experiencia positiva que han aportado países como Dinamarca, Alemania, Noruega o Suecia podría haber avalado una equiparación. En estos países, se exige el mismo nivel profesional y de formación para trabajar en las primeras edades (de 0 a 6/7 años).

Toda una amalgama de calificaciones para acceder a este sector (diplomados, técnicos, habilitados, idóneos...) favorece que coexistan categorías ocupacionales diversas para el desempeño de funciones muy similares con menores de tres años (Castells, 2005). A su especialización han contribuido más las transformaciones señaladas por las leyes que los cambios de estructura social, el aumento o disminución de la natalidad o la incorporación de la mujer al mercado laboral, según Diego y González (2010).

Y a este respecto creemos que hay que apostar por una formación que tal y como recomiendan organismos como la OCDE y la UNESCO, no estratifique al profesorado (0-3/3-6), una formación y titulación únicas, equiparada con el reconocimiento social, laboral y económico de las otras etapas educativas, un cuerpo único de profesionales para toda la etapa 0-6 (Riera, 1997; Velázquez, 1989; Riera y Mir, 2004).

A su vez a la formación continua se le debe conceder un papel importante en el desarrollo de los educadores. John Elliott (2010) y Santos Guerra (2010), entre otros, abogan por la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida profesional. Ambos consideran de primordial importancia el carácter cooperativo de los procesos de actualización y formación del profesorado estrechamente ligado a las situaciones, problemas y escenarios reales, así como a las prácticas concretas que cada profesional desarrolla.

En torno a las posibilidades de formación continua, en el caso de España por ejemplo, los Centros de Profesores ofertan cursos, seminarios, jornadas de formación reglada que computan con el número de horas realizadas para los sexenios y complementos salariales. Sin embargo los profesionales no tienen siempre a su disposición esta red, especialmente los del primer ciclo, ya que los cursos suelen orientarse a profesionales de otras etapas y edades, con otros contenidos e intereses. Y esto choca con otra característica general que muestra el gran empuje de los y las profesionales de la educación infantil, tanto en el primer como en el segundo ciclo, la masiva asistencia a los cursos ofertados, cuando pueden disponer de ella, en general fuera del horario escolar e incluso, en los fines de semana. Sin embargo, en los últimos años la disminución y la desaparición masiva de estos centros de profesores, han reducido los recursos y ofertas formativas según puede apreciarse en el informe elaborado por la Plataforma Estatal en defensa de la Educación 0-6 (Alcudo y otros, 2012).

En el caso de Italia, según Mantovani (Bondioli y otros, 2007), el equipo del 'nidi'(0-3) y la 'scuola dell'infanzia'(3-6) está compuesto por educadoras que se dedican a cuidar o enseñar de acuerdo con la orientación de su trabajo. Para trabajar en el 0-3 basta con el diploma de la escuela secundaria (Istituto Magistrale), y desde 1998, para cualificarse en el 3-6 es preciso cursar cuatro años en Ciencias de la Educación o Psicología. Ambos centros son coordinados por pedagogos que combinan las tareas administrativas y de gestión con las de supervisión pedagógica, implementación de la oferta educativa y desarrollo profesional⁵.

En este país hay que resaltar el modelo educativo alternativo que Malaguzzi (2001) ha desarrollado en una extensa red de instituciones de la zona de la Emilia Romagna

⁵ Para la actualización sobre la situación de la formación inicial en Italia, véase el sitio web MIUR: <http://www.istruzione.it/web/universita/offerta-formativa/formazione-iniziale-degli-insegnanticorsi-universitari>

convirtiéndose en todo un referente mundial de la pedagogía de la primera infancia al cuestionar los discursos dominantes en el contexto científico, político y ético, y redefinir las subjetividades del niño y el maestro como señalan [Dahlberg](#), [Moss](#), y [Pence](#) (2005) en la búsqueda de la creación de sentido a un nivel ‘más allá de la calidad’. Los pioneros italianos han mostrado que tanto la filosofía como la práctica pedagógica precisan de una fuerte organización de apoyo en términos de administración, formación y recursos, tal y como muestra el análisis de las condiciones estructurales necesarias para sostener las instituciones para la primera infancia. Este modelo de constructivismo socrático de las escuelas reggianas selecciona cuidadosamente al profesorado y lo especializa durante tres cursos académicos (García y otros, 2012).

Para European Commission (2011), agencia y estructura son inseparables. Desde la perspectiva postmoderna no se justifican unas instituciones para la primera infancia pobres en recursos y administraciones fragmentadas, ni las terribles desigualdades sociales y económicas entre niños y familias.

La revisión de Sanchidrián y Ruiz (2010) sobre el panorama europeo actual, identifica dos corrientes: la de aquellos países, como los latinos, donde predomina una visión más escolar de la oferta para los menores de seis años, que concede un importante peso a la introducción de aprendizajes básicos, y la de otros países que parten de una tradición más orientada al desarrollo global de la personalidad infantil, con un ambiente menos escolar y más lúdico, como es el caso de los países nórdicos.

Resulta interesante comprobar cómo –pese a una evidente evolución en la Educación Infantil– algunos temas polémicos siguen planteándose tras décadas, incluso siglos. Por ejemplo, la controversia entre una Educación Infantil tradicional basada fundamentalmente en el adelanto de los contenidos de la educación obligatoria y en formas metodológicas dirigidas por el adulto, y una Educación Infantil más centrada en las niñas y niños, el juego y la espontaneidad, respetuosa con sus intereses y su evolución.

También hay que señalar el costo de la implementación de las reformas. Por una parte, los centros innovadores han sido y son minoritarios y, por otra, muchos planteamientos y metodologías acaban desvirtuándose al generalizarse, limitándose en muchos casos al uso aislado de un material o actividad.

Así pues a modo de conclusión, de acuerdo con Vila (2000), la naturaleza y las características de la educación infantil obligan a una práctica educativa innovadora, adaptada a los cambios sociales y, fuente de cambios para el conjunto del sistema educativo. Invertir en Educación Infantil, en el desarrollo de estructuras de calidad y en la profesionalidad de sus trabajadores, debería de ser uno de los objetivos principales de un país. La mejor inversión social es la que se dirige a la Primera Infancia, es la garantía de la formación integral y del éxito educativo personal (Del Boca y Pasqua, 2010; Alcudo y otros, 2012).

Bibliografía

- Alcudo, P. et al. (2012). Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años. Madrid: Plataforma estatal en defensa del 0-6.
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.

- ANECA-Grupo de Magisterio (2004). La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe Final. Madrid: ANECA.
- Arnaiz, V. (2001). "La seguridad emocional en la educación infantil". En M. ANTÓN y B. MOLL (coord.) *Educación infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)*. Barcelona: CISS-Praxis.
- Bondioli, A.; Borghi, Q.; Mantovani, S.; Mussatti et al. (2007). Servizi per l'infanzia italiani (considerati sotto diversi aspetti). *Early Childhood Education: R.S.New, M.Cochran*, vol.4, p.1110-1154.
- Castells, T. (2005). Estudio sectorial. Educación Infantil. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. [Consulta 5.09.2010 Disponible en www.fundaciontripartita.org/almacenV/publicaciones/documentos/34038_11101102_00512463.pdf].
- Catarsi, E. (2008). Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia. En Centro Nazionale di Documentazione e analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza (Ed.) *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 1, gen-mar. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Coba, E. (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *CEE Participación Educativa*, 16. Monográfico.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). La estrategia de Lisboa. Hacer realidad el cambio. Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo de primavera en Barcelona. Bruselas: CCE.
- Contreras, J. (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". En Perez Gómez (coord.) *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81. [Consulta 28/11/2011 http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf]
- CoRe COMPETENCE REQUIREMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (2011a). Final Report. London-Ghent: University of East London–University of Ghent.
- CoRe COMPETENCE REQUIREMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (2011b). Research Documents. London-Ghent: University of East London–University of Ghent.
- [Dahlberg](#), G.; [Moss](#), P. y [Pence](#), A. (2005). Más allá de la calidad en Educación Infantil. Barcelona: Graó.
- Del Boca, D. y Pasqua, S. (2010). "Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia". FGA Working Paper n. 36. Torino, Italy: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Diego, C. y González, M. (2010). "La especialización del personal de los centros de educación infantil". En: C. SANCHIDRIÁN y J. RUIZ (coords.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (p. 349-371). Graó: Barcelona.
- Egido, I. (2010). "Panorama europeo de educación infantil". En C. SANCHIDRIÁN y J. RUIZ (coords.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (p.395-414). Graó: Barcelona.

- Elliott, J. (2010). "El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado". En Pérez Gómez (coord.) Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *Rev. Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 223-242. [Consulta 28/11/2011 Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf]
- Elliott, J. (ed.) (1993). *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press.
- Elorz, C. (2005). Sobre los perfiles profesionales en educación infantil. Hik Hasi. [Disponible en www.adarra.org/ADARRA/Cuadernos_files/perfileseinfantil.pdf Consulta 19/11/2012]
- EUROPEAN COMMISSION (2011). *An EU Agenda for the Rights of the Child*. [Disponible en http://ec.europa.eu/justice/policies/children/docs/com_2011_60_en.pdf Consulta 15/01/2012]
- EURYDICE (1997). *Una década de reformas en la educación obligatoria en la Unión Europea: (1984-1994)*. Bruselas: EURYDICE.
- EURYDICE (1999). *Organization of Higher Education Structures in Europe (1998/99)*. Brussels: EURYDICE.
- EURYDICE (2004). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses". En Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General. Temas clave de la educación en Europa, Vol. 3. Bruselas: EURYDICE.
- EURYDICE (2005). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National trends in the Bologna Process 2004/2005*. Brussels: EURYDICE.
- EURYDICE (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: EURYDICE.
- EURYDICE (2009). *Early Childhood and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). [Disponible en <http://www.educacion.es/cide/eurydice>]
- Fernández Rodríguez, E.; Rodríguez Navarro, H. y Rodríguez Rojo, M. (2010). "La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". Monografía. Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 151-174.
- Frabboni, F. (1998). "La formación del profesorado en Italia". En A. RODRÍGUEZ; E. SANZ y M.V. SOTOMAYOR (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (p.77-94). Madrid: Narcea.
- García, M.; Carpintero, E.; Pastor, L.; y García, M. (2012). *Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones en Educación Infantil*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) n. 8. [Disponible en <http://educacion.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81445052> Consulta 20/12/2012]
- Gassner, O. (2002). *Strategies of change in teacher education: European views*. Proceedings of the ENTEP/ BLK conference (Feldkirsh (Aut), Pädagogische Akademie Feldkirsh.

- Hoyuelos, A. (2003). "Centros 0-3: educativos y no asistenciales". *Escuela 0-3*, 81, 10-15.
- Hyson, M. (2007). NAEYC reviewers' perceptions of early childhood program strengths and weaknesses. Unpublished manuscript. In HYSON, M.; BIGGAR, H.; MORRIS, C. (2009) "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1) [Available in <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html> Consulta 15/10/2011].
- Korthagen, F.A.J. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". En Pérez Gómez (coord.) *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria Formación de Profesorado*, 68 (24,2), 83-102. [Consulta 28/11/2011 http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf]
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- MEC (1989). *Diseño curricular base en la escuela de educación infantil*. Madrid: MEC.
- Mir, M.L. et al. (2012). "La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de educación infantil". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, vol.15 (3). [Consulta 8/11/2012 Disponible en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364001036.pdf]
- MONTERO, L. (2002). "La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?". *Educación*, 30, 69-89.
- Moreno, E.; Vélez, J.E.; Martín, M.; Padilla, T. y Carrasco, M.J. (1999). "La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades". *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>]
- Oberhuemer, P. (2011). "The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies?". *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5, 1, 55-63.
- OCDE (2001). *Country Note - Early Childhood Education and Care Policy in Italy*. Paris: Autor.
- OCDE (2003). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana*.
- OCDE (2006). *Starting Strong II - Early Childhood Education and Care*. Paris: Autor.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1988). "Pensamiento y acción en el del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.
- Pérez Gómez, A. (2010a). "Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36. [Consulta 28/11/2011 Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf]
- Pérez Gómez, A. (2010b). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60. [Consulta 28/11/2011 Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf]

- Perrenoud, P. (2010). "La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia". En Pérez Gómez (coord.) *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*. Rev. *Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 103-122. [Consulta 28/11/2011 Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf].
- Riera, M.A. (1997). "El ciclo 0/3 en los planes de estudio de la especialidad de educación infantil: un compromiso ético y profesional". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.1, (1), 1-5.
- Riera, M.A. y Mir, M.L. (2004). "L'educació infantil a les Illes Balears". A: M. March (dir.) *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (pp. 28-61). Fundació G. Cifre de Colònia [Disponible <http://www.uib.es/depart/dpde/Anuari2004.pdf> Consulta 25/4/2011]
- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: reforma, investigación e innovación y formación del profesorado*. Sevilla: MCEP.
- Sánchez Muliterno, J. (2009). "El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles". *CEE Participación Educativa*, 12, 56-73.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (coords.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (p. 395-414). Graó: Barcelona.
- Santos Guerra, M.A. (2010). "La formación del profesorado en las instituciones que aprenden". En Pérez Gómez (coord.) *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria Formación Profesorado*, 68 (24,2), 175-200. [Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf Consulta 28/11/2011]
- Sayer, J. (2006). «European Perspectives of teacher education and training» In *Comparative Education*, vol. 42, n. 1, pp. 63-75.
- Sevillano, M.L. (2004). *Perfiles y campos de trabajo de los titulados en educación*. Jornadas Universitarias JUTEDUC. Madrid.
- Soto, P. y Tovías, S. (2001). "Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil". En M. ANTÓN y B. MOLL (coords.) *Educación infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)* (pp. 529-590). Barcelona: CISS-Praxis.
- Stringher, C. y Gallerani, M. (2012). "Investigación e innovación en la formación del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 165-189. [Disponible en <http://www.aufop.com> Consulta 13/09/2012].
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Fundación Santillana/UNESCO.
- Vega, L. (2005). *Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores*. *Revista de Educación*, 336, 169-187.
- Velázquez, M. (1989). "La formación inicial del educador de la escuela infantil de 0 a 6 años". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 297-306.

- Vila, I. (2000). "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60.
- Zabalza, M.A. (coord.) (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). "La formación del profesorado de Educación Infantil". *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.

Autores

Marisa Mir Pozo

Profesora Titular del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, DEP.PAPE. Sus investigaciones se centran en familia, primera infancia, psicomotricidad y formación del profesorado

María Ferrer Ribot

Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Adjunta Doctora. Ha realizado investigaciones sobre servicios y programas de apoyo a la prentalitat en la primera infancia, así como las relaciones familia-escuela en infantil y formación de profesionales relacionados con el ámbito familiar