



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Calidad y Mejora
de la Educación



excelencia Campus Internacional
UAM
CSIC+



**La introducción de
Las Competencias
Clave en la Formación
Inicial del
Profesorado
de Educación Infantil:
Un estudio
comparado en
perspectiva
Supranacional**
Arantxa Batres Vara





Facultad de
Formación de
Profesorado y Educación



UAM

excelencia UAM
CSIC

La introducción de Las Competencias Clave en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Un estudio comparado en perspectiva Supranacional



Arantxa Batres Vara
Máster en Calidad y Mejora de la Educación
Dirigido por: Javier M. Valle López
Año académico: 2014/2015

ÍNDICE

Introducción	3
1. Sentido y justificación de la investigación.	4
2. Marco teórico.	7
2.1. La trascendencia de la Educación Infantil como etapa educativa.	7
2.2. La Formación Inicial del Profesorado en Europa. Las tradiciones formativas europeas y los modelos actuales.	9
2.3. La realidad del profesorado de Educación Infantil en la actualidad.	12
2.4. La Formación Inicial del Profesorado en el marco supranacional.	13
2.4.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura (UNESCO).	13
2.4.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).	15
2.4.3. La Unión Europea. Hacia un paradigma educativo competencial.	17
2.4.3.1. Las Competencias Clave. El nuevo modelo educativo.	19
3. Marco metodológico.	20
3.1. Selección y definición del problema.	22
3.2. Formulación de la hipótesis. Presupuestos comparativos de partida.	24
3.3. Elección de la unidad de análisis.	26
3.4. Fase descriptiva.	26
3.5. Fase interpretativa.	29
3.6. Fase de yuxtaposición	29
3.7. Fase comparativa.	29
3.8. Fase prospectiva.	29
4. Cronograma.	31
5. Referencias bibliográficas y webgrafía.	32

INTRODUCCIÓN

Desde que los Organismos Supranacionales comenzaron a tomar parte en el ámbito educativo, la Formación Inicial del Profesorado ha sido y sigue siendo una de las principales preocupaciones tanto en la política como en la investigación educativa (Gairín, 2011). Todos ellos, tal y como veremos más adelante, han pasado paulatinamente de considerar la Formación Inicial del Profesorado como uno de los indicadores de calidad educativa, a tenerla en cuenta como pieza clave para su consecución.

Por este hecho, los estudios conducentes a la profesión docente han sido sin duda una de las titulaciones más tenidas en cuenta en cada proceso de debate y reflexión en las distintas acciones educativas llevadas a cabo por los Organismos Supranacionales, siendo a su vez objeto de numerosas reformas en las políticas educativas nacionales de los países europeos (Gairín, 2011). Esto nos indica, por una parte, la trascendencia del papel del profesorado dentro del proceso educativo, y por otra parte una declaración de intenciones por parte de los Organismos Supranacionales, concretando en la Unión Europea, para hallar posibles elementos que permitan mejorar la Formación Inicial del Profesorado para que esta mejore su calidad.

Dentro de las preocupaciones tratadas por los Organismos Supranacionales, en los últimos años ha surgido con fuerza la Educación y Atención a la Primera Infancia. Tanto para la UNESCO (2010; 2015), la OCDE (2001), como la para la Unión Europea (Eurydice, 2014; Consejo de la Unión Europea, 2015a; 2015b), la educación y cuidado de los niños pequeños en sus primeros años de vida son de absoluta importancia en el posterior desarrollo tanto personal como profesional de cada uno de ellos. Dentro de este ámbito, la etapa de Educación Infantil propia del sistema educativo formal supone, por tanto, un nuevo reto dentro de la consecución de la calidad educativa, no por su estructura, si no por los aprendizajes que los alumnos desarrollan a su paso. En este aspecto, no podemos evitar pensar que el profesorado de Educación Infantil y su formación inicial, teniendo en cuenta la trayectoria de trabajo de los Organismos Supranacionales dentro del ámbito educativo, supone el nexo perfecto entre una problemática aún sin resolver en el panorama internacional y el nuevo reto que estas

instituciones han planteado para sí mismas y para la educación en los países que en ellas se implican.

1. SENTIDO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

En la Unión Europea, con la firma de la *Declaración de Bolonia* en el 1999 la Educación Superior ha pasado por un proceso de evolución que culmina con su armonización para todo el territorio europeo. Así se ha producido de manera paulatina la implantación del actual contexto educativo en el que nos encontramos: el *Espacio Europeo de Educación Superior* (en adelante EEES). Este nuevo escenario tiene intrínsecos diferentes retos (Vez y Montero, 2005) para la formación de los futuros ciudadanos de Europa (Gairín, 2011); retos a los que los sistemas educativos europeos deben hacer frente. Por tanto, para hacer esto posible, las titulaciones universitarias han pasado por diferentes reformas que han permitido armonizar la Educación Superior europea en pro de la consecución de este nuevo marco educativo, el EEES, y el beneficio que supone para los futuros ciudadanos de Europa tanto a nivel personal como a nivel profesional.

Entre estos nuevos retos, sin duda uno de los más importantes que se ha debido afrontar para la armonización de la Educación Superior europea ha sido la creación del *Marco de Referencia Europeo* (Comisión Europea, 2004) y su adaptación a cada una de las titulaciones universitarias (Pavié, 2011). Este marco acompaña al proceso de construcción del EEES aportando un nuevo modelo pedagógico, ya que en él se definen las ocho *Competencias Clave*¹ en las cuales debe ser formado cualquier ciudadano en cualquier lugar del territorio europeo (Comisión Europea, 2004). Este nuevo paradigma educativo supone una renovación pedagógica (Pavié, 2011) en cuanto a la organización y presentación de los contenidos y aprendizajes que forman parte de cualquier titulación universitaria (en el caso de la Educación Superior) ya que plantea un nuevo enfoque desde el que plantearse el por qué y el para qué de la formación universitaria (Vez y Montero, 2005; Gairín, 2011; Pavié, 2011). Estos dos nuevos factores, la armonización de EEES y la aparición de las competencias clave,

¹ Para más información sobre el Marco de Referencia Europeo (2004) se recomienda consultar el siguiente enlace [<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>]

suponen una nueva forma de enfocar las titulaciones universitarias que deben ser adaptadas a este nuevo contexto internacionalizado.

En nuestro caso, centraremos el foco de atención en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. El interés y preocupación por los docentes de esta etapa nace durante mi formación como maestra de Educación Infantil, ya que me ha permitido experimentar y vivenciar las carencias y necesidades que los estudios conducentes a esta profesión tienen ante el posterior desempeño profesional en los centros escolares. Ese desempeño supone el conjunto de *Competencias Clave* que deben ser adquiridas en el periodo inicial de la formación de los docentes (Davies, 2002; Gairín, 2011; Pavié, 2011; Tiana, 2011; Alsina, 2013), razón por la que tanto desde la experiencia personal, como en datos recogidos que serán expuestos más adelante en este trabajo, entendemos que es de vital importancia preguntarse: ¿Qué competencias debe adquirir un docente?

Dando un paso más en esta cuestión, entendemos que los docentes suponen un conjunto de profesionales que dan sentido y vida a los centros escolares, por lo que encontramos que son necesarios aspectos de su formación comunes a todos ellos que les permitan adaptarse a esa vida y trabajo en equipo (OCDE, 2005). Sin embargo, es necesario reconocer en esta profesión, que además de este espacio compartido, una gran parte de su desempeño tiene lugar en una etapa concreta, tanto con los docentes con los que la comparte como con los alumnos que forman parte de ella. Por esta razón, afinando nuestra principal duda sobre las competencias que forman parte del desempeño docente cabe preguntarse: ¿Cuáles son las competencias que debe adquirir un docente de Educación Infantil?

Por ello planteamos esta investigación con el fin de reflexionar sobre el sentido de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y su vinculación con la actividad laboral (Gairín, 2011) teniendo como base las competencias clave que se suponen necesarias para ejercer la profesión en dicha etapa (Gairín, 2011; Pavié, 2011; Alsina, 2013). El sentido, el por qué y la finalidad de esta investigación es otorgar al profesorado de Educación Infantil una identidad propia en el ámbito de la docencia a través de la búsqueda de un perfil profesional competencial válido para todo el territorio europeo, con el fin de hacer del periodo de Formación Inicial de los docentes, en nuestro caso de Educación Infantil, un valor añadido de la calidad educativa (Tiana, 2011).

Por ello, esperamos que esta investigación ofrezca la posibilidad de abrir nuevas vías que en un futuro permitan indagar en los perfiles de los docentes de las distintas etapas educativas.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. La trascendencia de la Educación Infantil como etapa educativa.

“No hay mejor lugar para establecer el desarrollo en el camino correcto que en los primeros años de la vida de un niño” Irina Bokova². Discurso inaugural de la primera Conferencia Mundial sobre Atención y Educación en la Primera Infancia. Moscú, 2010³.

En el año 1996 sale a la luz un informe abordando el ámbito educativo que marcó un punto de inflexión: *La educación encierra un tesoro*, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por el Ministro de Francés Jacques Delors en el año 1996 y en cuya elaboración participa la UNESCO (Ancheta, 2011).

Delors insta a prestar especial atención a la educación de la primera infancia como “pasaporte para toda la vida” (Ancheta, 2011, p. 182). Esto es reforzado gracias a la aparición de un nuevo paradigma: la educación a lo largo de toda la vida, que más tarde será recogido por la Unión Europea con el desarrollo del *Programa de Aprendizaje Permanente* (Consejo de la Unión Europea, 2006). Este planteamiento se basa en los que son considerados como los cuatro aprendizajes fundamentales para que una persona pueda alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional (Delors, J, 1996, p. 34):

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a ser.
- Aprender a vivir juntos.

Estas cuatro premisas suponen una nueva forma de pensar en la educación, pasando de enseñar al alumnado el conocimiento de manera aislada y compartimentada a ofrecer herramientas que permitan su desarrollo a lo largo de la vida. En este aspecto, la etapa de Educación Infantil juega un papel fundamental (Alsina, 2013; Eurydice, 2014), ya que es la base imprescindible por una parte del desarrollo personal del individuo, y por tanto de la

² Directora General de la Unesco.

³ Todos los recursos documentales relacionados con la Primera Conferencia Mundial sobre Atención y Educación en la Primera Infancia pueden localizarse en el siguiente enlace:
[<http://www.unesco.org/new/es/world-conference-on-ecce/resources/>]

adquisición de estas herramientas o competencias⁴; y por otra parte del complejo entramado en el que se conforma la totalidad del sistema educativo (Mir y Ferrer, 2014) además de influir en la infraestructura social de cualquier país (Dahlgberg, Moss y Pience, 2005; Ancheta, 2007; Consejo de la Unión Europea, 2011). Sin embargo desde su implantación, la etapa de Educación Infantil ha sido una de las más infravaloradas (Alonso y Alcrudo, 2009) hasta hace pocos años, ya que a nivel internacional podemos apreciar cómo está comenzando a adquirir mayor protagonismo la Educación y Atención a la Primera Infancia (Ancheta, 2011) en las agendas políticas de los Organismos Supranacionales. Este hecho se refleja en los informes internacionales que tratan sobre educación como es el caso de *Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y el Cuidado de la Infancia Temprana* publicado por la OCDE en 2001; *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* publicado en 2014 por Eurydice; o por parte de la UNESCO la celebración de la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en Moscú (2010), y la publicación del informe *Educación para todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*. En estos documentos se destaca que los profesionales que participan en la Educación y Atención a la Primera Infancia suponen un apoyo eficaz para el desarrollo posterior del niño, siempre y cuando hayan sido formados mediante algún programa especializado para ello (UNESCO, 2010; 2015). Estos son sólo algunos ejemplos en cuanto al nuevo rumbo que la preocupación por la infancia está tomando en el panorama internacional dentro del ámbito educativo; por esta razón hemos decidido centrar el foco de atención en la figura del docente o maestro de Educación Infantil, concretando en su formación inicial, como pieza clave de la de atención de la calidad de esta etapa educativa.

⁴ Entendiendo el término “competencia”, tal y como es definido por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP): “*Competencia (Competence): Capacidad de una persona para aplicar correctamente los resultados de aprendizaje obtenidos a un contexto concreto (en la educación, en el trabajo o el desarrollo personal o profesional) La competencia no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos) abarca asimismo aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (p.e, capacidades sociales u organizativas) y valores éticos*” (CEDEFOP, 2008, pp 47-49).

Definición extraída del glosario realizado por el CEDEFOP sobre terminología de la Política Educativa de Europa bajo el título: Terminology of European education and training policy A selection of 100 key terms. 2008.

2.2. La Formación Inicial del Profesorado en Europa. Las tradiciones formativas europeas y los modelos actuales.

La Formación Inicial del profesorado en los países Europeos ha pasado de impartirse en centros especializados a ser parte de las titulaciones impartidas en el seno de las Universidades (Egido, 2011). Esta formación seguía generalmente dos modelos formativos (Vez y Montero, 2005) que sirvieron como base a los modelos educativos que actualmente se desarrollan en la Educación Superior para formar a los futuros docentes.

Por una parte, la Escuela Normal, o *Normalschule*. Nace en el Siglo XIX gracias a la apertura de escuelas dedicadas exclusivamente a formar a maestros. Es la tradición que más ha predominado a lo largo del tiempo en la formación de los profesores de las etapas de Educación Infantil y Primaria en Europa, CINE 0 y CINE 1⁵ respectivamente. Los objetivos de esta formación son de carácter didáctico-pedagógico, pero siempre focalizados según las distintas asignaturas o áreas educativas (por ejemplo, ciencias, historia, matemáticas, etc.) (Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson, 2000; Egido, 2011). Por otra parte, la otra tradición es la denominada “Academicista”, un enfoque educativo que entiende que el conocimiento de los contenidos teóricos y las metodologías propias de las diferentes disciplinas científicas son suficientes para que el profesorado pueda desarrollar su labor eficazmente (Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson, 2000; Egido, 2011), apostando por lo tanto por un componente formativo plenamente teórico frente al modelo anterior.

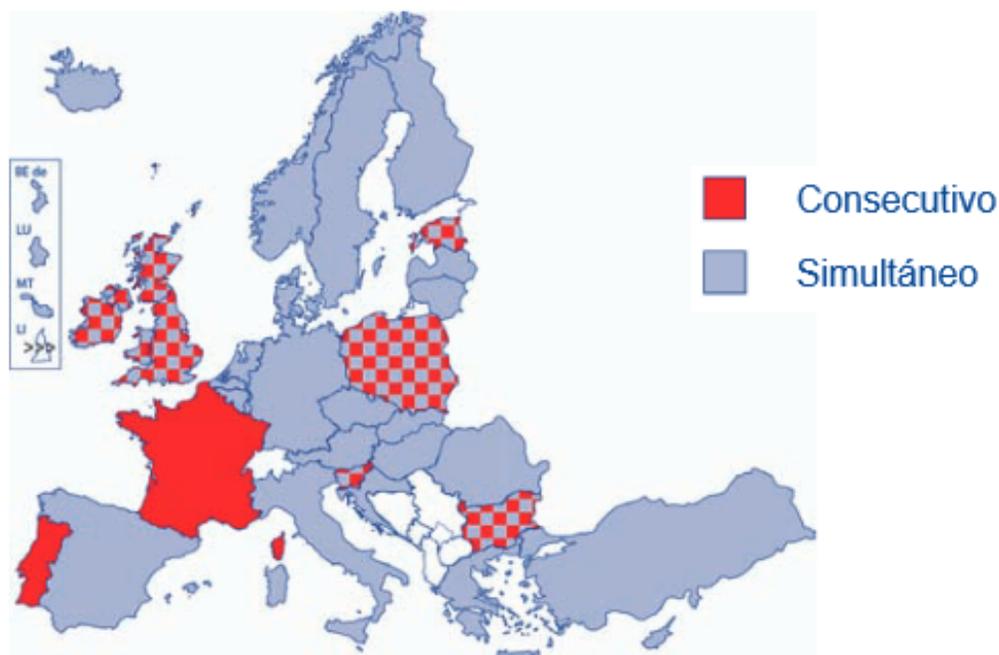
De este modo, encontramos que en Europa a lo largo del tiempo los docentes han sido formados bajo enfoques pedagógicos y educativos muy distintos. Más tarde, llegada la entrada de la formación del profesorado en las Universidades se han desarrollado modelos que, contando estas instituciones con autonomía curricular, han adquirido rasgos característicos de las tradiciones formativas señaladas (Egido, 2011). Por una parte el *Modelo Simultáneo*, estrechamente ligado a la *Normalschule*, tiene un enfoque en el que el componente general (didáctico-pedagógico) y la capacitación profesional (y pedagógica) son

⁵ Frente a las diferencias que podemos encontrar en cuanto a la nomenclatura utilizada para referirse a la etapa “Educación Infantil” en los distintos sistemas educativos de los países de la Unión Europea, en este trabajo para referirnos a dicha etapa se ha estimado oportuno utilizar la *Clasificación Internacional de Niveles de Enseñanza* (CINE) diseñada por la UNESCO desde los años 70 y cuya última revisión tiene por fecha septiembre de 2011. Puede localizarse en [<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsed-2011-sp.pdf>] (Consultada en julio de 2015).

impartidos al mismo tiempo durante la formación propia de un título único (Valle, 2012a). Este modelo normalmente corresponde con la formación del profesorado de las etapas de CINE 0 y CINE 1 (Eurydice, 2002; Valle, 2012a). Y por otra parte surge el *Modelo Consecutivo*, ligado a la tradición “Academicista” y propio de la formación del profesorado de Educación Secundaria Inferior y Superior (CINE 2 y 3). En este caso, en primer lugar los futuros docentes reciben una formación general en una disciplina específica (con la cual adquieren una titulación) y posteriormente deben cursar un programa de carácter profesionalizante, el cual complementa al título anteriormente obtenido con el componente pedagógico y profesional docente (Eurydice, 2002; Valle, 2012a).

Como puede apreciarse en el Mapa 1, la Formación Inicial de los docentes de Educación Infantil en la mayoría de países, exceptuando a Bulgaria, Francia, Polonia y Reino Unido, sigue el Modelo Simultáneo.

Mapa 1. Modelos de Formación Inicial para los docentes de Educación Infantil y Primaria en Europa (2011/2012).



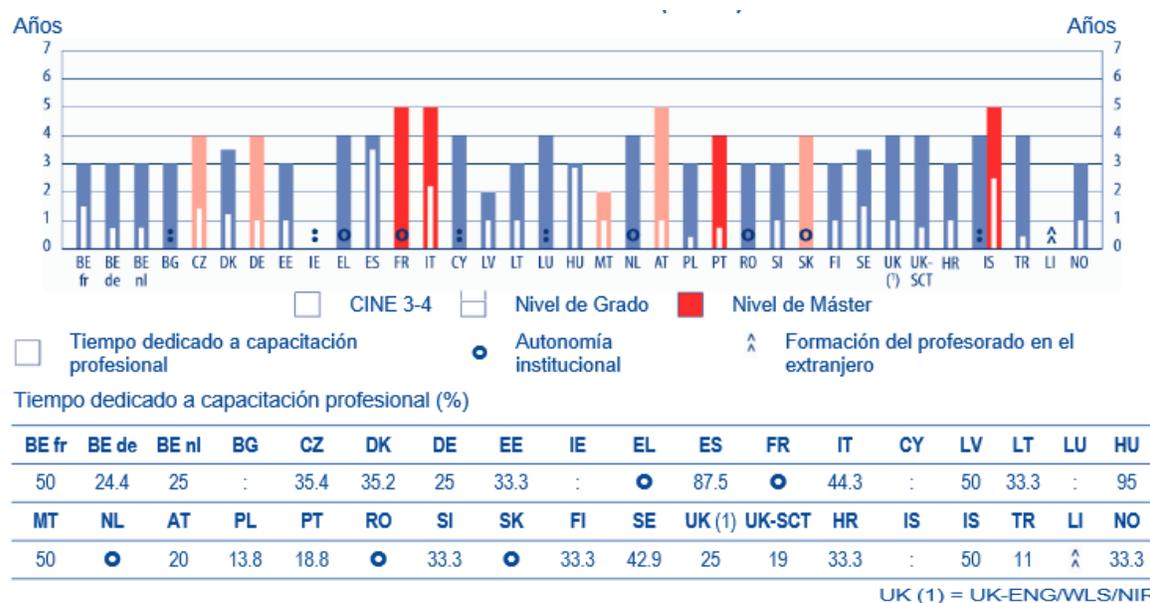
Fuente: Extraído de European Commission/EACEA/Eurydice, 2014. *Key data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report.* Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Sin embargo, aun existiendo el predominio de dicho modelo, el peso del componente profesionalizante (o pedagógico) tal y como puede ser constatado en el Gráfico 1, difiere de

un país a otro, e incluso podría ser entre Universidades de un mismo país por la autonomía curricular de éstas (Eurydice, 2014).

Concretamente el Gráfico 1 expone la duración mínima obligatoria para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil⁶, en la cual se encuentra representada la parte proporcional de esa formación que corresponde con el componente o capacitación profesional basada en el número de ECTS que ésta ocupa (Eurydice, 2014)

Gráfico 1. Nivel y duración mínimos de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y proporción mínima de tiempo dedicado a la capacitación profesional (2011/2012).



Fuente: Extraído de European Commission/EACEA/Eurydice, 2014. *Key data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report.* Luxemburg: Publications Office of the European Union.

La importancia de estos datos para nuestra investigación radica en el hecho de que efectivamente, el componente profesional, es decir, el que dotaría a la Formación Inicial del Profesorado de las competencias propias del ejercicio docente, difiere de manera notable entre los países de la Unión Europea. Esto es destacable, ya que definir las competencias propias del profesorado de Educación Infantil supone analizar de manera profunda los conocimientos teóricos y metodológicos en los que los docentes necesitan ser formados (Phillipe Perrenoud, 2004, citado en Pavié, 2011, p.74). Por ello, que existan diferencias

⁶ Cabe señalar que en algunos países existen diferentes vías de formación para el profesorado, por lo que en el gráfico se encuentra representado para cada país exclusivamente el itinerario más utilizado.

significativas entre los distintos países de la Unión Europea en el número de ECTS dedicados al componente profesional y pedagógico de la Formación Inicial de los docentes significa que éstos no están siendo formados de igual manera, y por tanto con la misma calidad, en el territorio europeo.

2.3. La realidad del profesorado de Educación Infantil en la actualidad.

Actualmente ha surgido como hemos señalado en el primer apartado de este epígrafe un nuevo punto de vista y de reflexión sobre la Educación y Atención a la Primera Infancia a nivel internacional. Ante este hecho, según Larrosa y García (2012), los sistemas educativos deben adaptarse a las necesidades actuales derivadas del nuevo contexto social y cultural en el que nos encontramos, planteando de manera directa nuevos retos al profesorado (CEART, 2012), y en nuestro caso, concretamente al profesorado de Educación Infantil.

Trabajar en esta etapa exige profesionales especializados puesto que es imprescindible un profundo conocimiento de las edades que comprenden los alumnos que en ellas se forman, y desde esta perspectiva es innegable la necesidad de plantearse de manera reflexiva su formación inicial (Mir y Ferrer, 2014). En contraposición ante este hecho, como señalan Zabalza y Zabalza (2011), la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil actualmente en el panorama internacional es difusa tanto en contenidos como en los modelos en los que se desarrolla. El estudio comparado entre Reino Unido, Italia y España realizado por Ancheta (2007) nos muestra que la tradición histórica del sistema educativo de un país, y la consideración que en éste se tiene de la etapa de educación infantil son dos de los factores más influyentes (con otros de tipo demográfico, social o político) para el posterior desarrollo de políticas y planes de desarrollo de la Educación y Atención a la Primera Infancia.

Frente a estas posiciones en torno a la Educación y Atención a la Primera Infancia, concretando en la etapa de Educación Infantil del sistema educativo formal de cualquier país, es interesante tener en cuenta el estudio llevado a cabo por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles para realizar un acercamiento y tener una idea de cuál es la situación actual de los profesores de Educación Infantil (AMEI, 2012). En nuestro país, los datos recogidos en cuanto a la opinión que merece a los docentes de Educación Infantil la formación inicial recibida, cabe destacar que el 42% de ellos la califican como “aceptable”; y el 46% como mala (30%) o muy mala (16%). Añadido a esto, cuando son preguntados

sobre la profesión de docente para esta etapa educativa, el 84 % de los docentes de Educación Infantil manifiesta que no se sienten bien valorados tanto a nivel profesional como a nivel social.

Sin pretender generalizar, pero si teniendo estos datos como punto de partida para nuestra investigación, entendemos que el profesorado de Educación Infantil enfrenta la doble tarea de solventar las necesidades culturales que el nuevo contexto cada vez más internacionalizado demanda de su quehacer profesional afrontando a su vez que su profesión no es valorada como merece, y por tanto, no está siendo sometida a una reforma que revise los contenidos teóricos y pedagógicos de su formación inicial adaptándolos a su posterior desempeño profesional. Por ello, compartimos con Mir y Ferrer (2014) que es necesario transformar la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil desde una reflexión en, sobre y para la práctica.

2.4. La Formación Inicial del Profesorado en el marco supranacional.

2.4.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y LA Cultura (UNESCO).

En el año 1966 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) convoca una conferencia de carácter intergubernamental en París con la colaboración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) cuyo objetivo fue realizar una revisión global de la situación del personal docente, dando como resultado un documento en forma de recomendaciones internacionales que abordan distintos aspectos de la profesión en cuanto a sus derechos y deberes laborales. Se trata de una relación de directrices indispensable para la promoción de las condiciones del profesorado teniendo como perspectiva la calidad de la educación. Estas recomendaciones están dirigidas a todos los profesores desde la etapa de preprimaria hasta secundaria.

En este documento en cuanto a la formación del profesorado, encontramos la quinta sección: *Preparación para la profesión docente* la cual recoge 14 directrices que recomiendan formar docentes con las cualidades, conocimientos y competencias necesarias para un buen desempeño de la profesión (UNESCO y OIT, 1966). A su vez, también se insta a verificar por parte de las instituciones de formación inicial de profesorado que quienes quieran

ingresar en ellas deben demostrar las cualidades personales que debe reunir un futuro docente para ejercer de manera eficaz su profesión.

Sin embargo, la pieza clave de esta sección es el apartado número 19 (UNESCO y OIT, 1966, p. 6), el cual presenta una relación de los requisitos clave que un programa de formación inicial de profesorado debe reunir. Éstos son:

- Estudios generales
- Estudios fundamentales de filosofía, psicología y sociología aplicados a la educación, así como estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, pedagogía experimental, administración escolar y métodos de enseñanza de las distintas disciplinas.
- Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente quiere ejercer su carrera.
- Práctica de la docencia y de las actividades para escolares, bajo la dirección de profesores plenamente cualificados.

Desde que salen a la luz estas recomendaciones, es lógica la pertinencia de diseñar alguna estrategia que permita el seguimiento de la aplicación de dichas recomendaciones, ya que se hace necesario poder constatar hasta qué punto éstas son o no adoptadas por los distintos países para la mejora de la calidad de la formación del profesorado, y por ende, de la educación de sus ciudadanos. Así surge el CEART, un proyecto conjunto de la UNESCO y la OIT que tiene por objetivo asegurar la buena implementación de los indicadores del documento de 1966.

Las reuniones⁷ de este comité se celebran cada tres años, habiéndose dado la última el 12 de Octubre de 2012 y la tarea principal es examinar los informes que los gobiernos presentan en los que se refleja la aplicación de los ítems que se dirigen a la mejora de la situación de los docentes

A apoyado y publicado por la UNESCO, Bob Moon realizó en el año 2007 el informe *Research analysis: Attracting developing and retaining effective teacher: A global overview of current policies and practices*. Este documento trata una realidad muy interesante en cuanto a la

⁷ Los informes de las 11 reuniones del CEART celebradas hasta la actualidad pueden localizarse en [http://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_178117/lang--es/index.htm] (Consultado en junio de 2015)

política educativa en el marco europeo, ya que afirma que los debates que se generan en Europa en cuanto a la Formación Inicial del profesorado siempre son de corte teórico. Moon (2007) señala que en estos encuentros prevalece la preocupación de definir la función y el propósito de la formación docente a través del análisis del peso de la teoría y de la práctica en su formación inicial. Podemos afirmar por tanto que los Estados Miembro de la Unión Europea están prestando mayor atención a una reforma estructural de los planes de estudio de Formación Inicial del profesorado en lugar de proponer nuevas vías que incidan en el contenido teórico y práctico de dicha formación.

Por tanto, siguiendo con la línea argumental de los informes de la UNESCO en cuanto al ámbito que ocupa nuestra futura investigación, estamos de acuerdo con que son los gobiernos, como responsables de la formulación de políticas, quienes deben mejorar la competencia profesional de los docentes a través de la mejora de su formación (UNESCO, 2015).

2.4.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

El Comité de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, en Inglés OECD) en Abril de 2002 realiza un estudio a nivel internacional, que se extendió hasta el año 2004, con el objetivo de ahondar en la política educativa a nivel internacional para poder determinar qué iniciativas son eficientes a la hora de atraer, conservar y formar al profesorado, generando un documento que permite el intercambio de buenas prácticas políticas en materia de educación, concretando en el ámbito de la formación del profesorado. El resultado final se publica en Mayo de 2005 bajo el título *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining Effective Teachers* (OECD, 2005)

Como el informe apunta “pese a que la información a menudo es desigual, que faltan datos a largo plazo y que no todos los países se encuentran en la misma posición”⁸ (OECD, 2005, p. 12.) el análisis de los datos obtenidos permiten a la OCDE aportar observaciones muy interesantes que reflejan las preocupaciones que los Estados tienen sobre el atractivo de la docencia como carrera profesional; del desarrollo del conocimiento y habilidades docentes;

⁸ Traducción propia del autor.

de la selección y contratación de docentes; y la conservación de docentes eficientes en las escuelas.

Así, la OCDE (2005) confirma que para la consecución de la calidad educativa uno de los ejes clave es la formación del profesorado, pues es la base fundamental para que los estudiantes reciban la educación de calidad que todos los países buscan para ellos. A su vez, la realidad social y cultural internacionalizada a la que deben hacer frente los docentes en las escuelas exige replantearse por una parte el papel de la escuela del futuro y súbitamente, repensar el perfil del profesorado que formará parte de estas escuelas (Gairín, 2011).

Por ello es pertinente tener en cuenta la enumeración de las diferentes funciones docentes que la OCDE deduce de los informes nacionales de los países participantes en su estudio, todas ellas agrupadas según a quién va dirigida la acción del profesor. Así pues, se nos está ofreciendo un primer perfil competencial general muy relevante puesto que surge de las percepciones que los distintos países tienen en cuanto a las competencias y habilidades que un docente debe reunir (OECD, 2005, pp. 106-107).

- Con cada estudiante:
 - Iniciar y gestionar los recursos de aprendizaje.
 - Responder con eficacia a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los educandos.
 - Integrar la evaluación formativa y aditiva.
- Con la clase.
 - Enseñar en clases multiculturales.
 - Nuevos énfasis curriculares transversales.
 - Integrar a los alumnos con necesidades especiales.
- Con la escuela.
 - Trabajo y planificación en equipos
 - Planificación de la evaluación.
 - Uso de las TIC en enseñanza y administración.
 - Proyectos entre escuelas y cooperación internacional.
 - Gestión y liderazgo compartido.
- Con los padres de familia y la comunidad en general.

- Proporcionar asesoría profesional a los padres de familia.
- Construir sociedades comunitarias para el aprendizaje.

Como se puede apreciar, el perfil competencial profesional del docente no se limita a habilidades relacionadas con el acto de “enseñar”, sino que abarca un gran espectro de competencias que afectan a distintos ámbitos de la educación y que otorgan a la formación de profesionales un carácter integrador a través de las características de su perfil profesional (Gairín, 2011; Pavié, 2011)

Por ende, este informe animaría a los Estados a elaborar en primer lugar un perfil profesional docente basado en competencias. Este primer paso da la oportunidad de elaborar propuestas concretas que reformulen la Formación Inicial del profesorado desde una perspectiva que contemple su futuro quehacer profesional (Pavié, 2011) fomentando así las buenas prácticas y una educación de calidad para los futuros ciudadanos.

Más tarde, la Oficina de Publicaciones de la OCDE saca a la luz el documento: *21st. Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (Anaiadou, K y Claro, M. 2009). Este estudio pone de nuevo sobre la mesa la importancia de las habilidades del profesorado del Siglo XXI, pero sin embargo, se aprecia de nuevo que en la mayoría de los países se procuran planes de estudios para la Formación Inicial del profesorado sin haber elaborado un perfil profesional docente. Por ende, encontramos una llamada de atención a los Estados incidiendo en la idea de que la calidad de la formación del profesorado estriba en la definición del perfil profesional competencial, ya sea a nivel regional, nacional o supranacional. Un año después, en el informe *Política de educación y formación: Los docentes son importantes* (OCDE, 2010) la figura del profesorado vuelve a ser considerada como factor clave de la calidad educativa.

2.4.3. La Unión Europea. Hacia un paradigma educativo competencial.

Habiendo hecho referencia al contexto internacionalizado en el que nos encontramos, es de recibo conocer la importancia que la formación del profesorado, concretando en su etapa inicial, ocupa en la agenda política de la Unión Europea, marco que nos afecta más directamente.

Tras el Consejo de Lisboa en el que la Unión Europea apuesta por la educación como un valor fundamental a potenciar (Consejo de la Unión Europea, 2000), la formación del profesorado ha pasado paulatinamente de formar parte de las propuestas de su *Programa de Acción en Materia de Educación* a ser uno de los indicadores de calidad que la Comisión contempla para la mejora de la calidad de la educación en el territorio europeo (Valle, 2012a), además de ser un ámbito de creciente interés en el campo de la investigación educativa (Gairín, 2011).

En el *Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar: Dieciséis indicadores* de la Comisión Europea (2000), la formación inicial del profesorado se presenta como el indicador número 13. Esto tiene su razón de ser al situar al profesorado frente a la realidad educativa. El profesorado en Europa está experimentando una serie de transformaciones que afectan a su papel en la educación de los ciudadanos y las demandas que el proceso educativo requiere de su labor docente (Comisión Europea, 2000; Gairín, 2011). Este nuevo contexto internacionalizado que deben abordar los docentes hace crucial atender a su formación inicial, ya que frente a los retos que la realidad educativa supone para el profesorado, su formación inicial, como ya hemos tratado anteriormente, presenta carencias en este aspecto en la mayoría de los países de Europa (Esteve, 2006, citado por Larrosa y García, 2012).

Ante esta situación, a medida que se suceden los documentos emitidos por la Unión Europea, la Formación Inicial del Profesorado ha sido el objetivo clave en todos ellos. Sin embargo, es a partir de 2007, prolongándose hasta la actualidad, cuando se comienzan a publicar decisiones y conclusiones de la Comisión Europea y el Consejo de la Unión Europea específicas sobre los programas de formación del profesorado. Así, se establecen los *Principios Europeos Comunes para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado* (Comisión Europea, 2007); y se resuelven las conclusiones en sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado (Consejo de la Unión Europea, 2007). Años más tarde se debate sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes (Consejo de la Unión Europea, 2009) y la formación eficaz de los docentes (Consejo de la Unión Europea, 2014). Además de esto, comienzan a emitirse documentos en las que la preparación de los docentes de Educación Infantil específicamente es tratada, como en las *Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la primera infancia* (Comisión Europea,

2011); y la *Resolución del Parlamento europeo sobre el aprendizaje en la primera infancia en la Unión Europea* (Parlamento Europeo, 2012). En ambos anima a los Estados Miembro a prestar atención a la preparación y formación de los profesionales que prestan servicio en las instituciones de Educación y Atención a la primera infancia, ámbito en el que se encontraría recogía la etapa de Educación Infantil del sistema educativo formal, y por tanto, la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil.

Actualmente en el año 2015, han sido publicados dos escritos por parte del Consejo de la Unión Europea en los que esta cuestión sigue siendo tratada: *Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y la formación* (Consejo de la Unión Europea, 2015a) y *Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación infantil y primaria en el fomento de la creatividad, la innovación y la competencia digital* (Consejo de la Unión Europea, 2015b). Por ello, podemos afirmar que tanto la formación del profesorado, referida en ambos documentos, como la Educación Infantil, son dos elementos del ámbito educativo que suponen, con el paso del tiempo, nuevos retos dentro de la Unión Europea.

2.4.3.1. Las Competencias Clave. El nuevo modelo educativo.

Como hemos visto hasta el momento, la preocupación por la mejora de la Formación Inicial del Profesorado por parte de los distintos Organismos Supranacionales, y concretamente por parte de la Unión Europea, hace ineludible atender al enfoque desde el cual los futuros docentes se desarrollan profesionalmente en las Universidades Europeas (enfoques que ya pudimos conocer en el apartado 2.2 de este trabajo). Teniendo en cuenta que esta formación se desarrolla amparada en el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior*, este nuevo escenario supone la creación de un paradigma educativo (*Lifelong Learning*); acompañado por la elaboración e implementación por parte de la *Comisión Europea* el *Marco Común Europeo* de 2004 en los Sistemas Educativos nacionales de los países de la Unión Europea. Así, el documento señala y define las ocho *Competencias Clave* que se estima que debe reunir un alumno cuando éste ha finalizado su formación en cualquier centro educativo del territorio europeo (Comisión Europea, 2004). Gracias a la elaboración de este nuevo paradigma educativo, el aprendizaje personal pasa a estar íntimamente relacionado con el aprendizaje profesional (Davies, 2002), por lo que las competencias suponen “una novedad conceptual y

terminológica que afecta a los currículos oficiales y que afecta también a la formación del profesorado” (Pavié, 2011, p. 69).

Usar el término competencia significa dar a la formación de profesionales un carácter integrador a través de las características de un determinado perfil (Gairín, 2011; Pavié, 2011). A su vez, la elaboración de un perfil profesional docente supone “definir la identidad y nos orienta sobre la naturaleza de los aprendizajes que deben ser priorizados para que el profesional sea competente” (Gairín, 2011), por lo que permitiría dar una identidad propia al profesorado de Educación Infantil en Europa, promoviendo que esta iniciativa sea llevada a cabo en un futuro para los docentes de las distintas etapas educativas.

Por ello, ante la actual preocupación y acciones internacionales vistas hasta el momento que abordan la Educación y Atención a la Primera Infancia, y ante la preocupación de los Organismos Supranacionales a lo largo del tiempo por la mejora de la Formación Inicial del Profesorado para asegurar la calidad educativa, cabe plantearse el desarrollo de un perfil competencial profesional específico para el profesorado de Educación Infantil armonizado a todo el ámbito europeo que tenga lugar desde un modelo de formación competencial.

3. MARCO METODOLÓGICO.

La investigación que se plantea tiene como base metodológica para su desarrollo el método de la Educación Comparada, desde una perspectiva supranacional (Valle, 2012b).

El método comparado supone hacer una observación sistematizada y metódica de la realidad que permite comparar lo observado de manera específica y contextualizada, dando a la comparación un carácter científico (Martínez Usurralde, 2003). Tras esta observación, el fin último de la comparación de los datos recogidos es “descubrir sus relaciones o estimar sus semejanzas y diferencias” (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, En prensa), ya que el método comparado consiste en explicarlas para buscar razones que permitan comprenderlas (Prezeworski, 1990 citado por Vega, 2011).

La **finalidad** de esta investigación es conocer y comparar la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en seis países de la Unión Europea para después, a la luz de los datos obtenidos, definir y desarrollar un perfil profesional para el profesorado de

Educación Infantil basado en las Competencias Clave. Con esta metodología se busca ofrecer una visión integradora que ofrezca una reflexión y entendimiento lo más profundo posible sobre la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en los distintos países seleccionados para posteriormente, hacer de ella la base sobre la que se sustente nuestra propuesta de un modelo curricular basado en competencias para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior*.

En vistas a la temática o ámbito a investigar, se llevará a cabo una búsqueda bibliográfica de una manera sistematizada y estructurada para el inicio de la investigación acorde con la clasificación realizada por García Garrido (1986) para este caso, diferenciando entre:

- Fuentes primarias: Dentro de esta categoría se considera la documentación propia de los Ministerios de Educación de los países seleccionados (Legislación, Reales Decretos, Diarios de Sesiones, etc) y la documentación de Organismos Supranacionales; en nuestro caso se consultarán fundamentalmente los emanados de la Unión Europea (Conclusiones, Resoluciones, Recomendaciones, etc).
- Fuentes secundarias: dentro de esta categoría se considera la documentación y recursos electrónicos como los Tesoros, Repertorios de indicadores, Informes comparados de carácter global, bases de datos y artículos científicos de revistas especializadas.

La educación comparada es una metodología dinámica que ha pasado por distintas renovaciones que han permitido realizar una revisión profunda de las fases que ésta debe seguir para su fin (Manso, 2012). Por tanto, para la realización de esta investigación tras la búsqueda bibliográfica, seguiremos las fases planteadas por Caballero, Manso, Matarranz y Valle (en prensa) para el método comparado, que suponen una actualización de las inicialmente planteadas por García Garrido en el año 1986.

García Garrido (1986) señala para el método comparado las fases de identificación del problema y definición de hipótesis; delimitación de la investigación (tanto el objetivo de esta como los recursos metodológicos); estudio descriptivo o fase analítica (recopilación, análisis, explicación y conclusión analítica de los datos); formulación de hipótesis comparativas; y finalmente, el estudio comparativo o fase sintética, en la cual se yuxtaponen los datos y conclusiones de la fase analítica para después realizar la propia comparación valorativa y

prospectiva que tiene como resultado final las conclusiones comparadas. Como hemos señalado, la educación comparada es una metodología en constante proceso de reflexión y reformulación; por lo que para nuestra investigación tomaremos las **fases definidas actualmente** para el método comparado por Caballero, Manso, Matarranz y Valle (En prensa) que reestructuran aquellas que García Garrido identificó en su momento, siendo estas las siguientes:

1. Selección e identificación del problema.
2. Elaboración de hipótesis o presupuestos comparativos de partida.
3. Elección de la unidad de análisis.
4. Fase descriptiva.
5. Fase interpretativa.
6. Fase de yuxtaposición.
7. Fase comparativa.
8. Fase prospectiva.

A continuación se ofrece una visión general del trabajo que se pretende realizar encuadrándolo en cada una de las fases propias del método comparado descrito.

3.1. Selección y definición del problema.

Actualmente, y cada vez con mayor fuerza, la Unión Europea, junto con otros Organismos Supranacionales muestran especial preocupación tanto por la mejora de la calidad de las instituciones y servicios de Educación y Atención a la Primera Infancia, como por desarrollar mejoras que conduzcan a una formación de calidad del profesorado. En este sentido, uniendo estos dos aspectos, la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil es susceptible de ser investigada con el fin de conseguir la mejora y calidad de ambos elementos.

Ante esta perspectiva, si nos planteamos la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil, surgen las siguientes preguntas: **¿Existe una convergencia en las necesidades que los Organismos Supranacionales presentan para el ámbito de la Educación y Atención a la Primera Infancia?; ¿Podemos identificar elementos comunes entre los Organismos Supranacionales en cuanto a las competencias clave que serían propias del perfil profesional de los docentes de Educación Infantil?; ¿Existen aspectos relacionados con**

las Competencias Clave en la elaboración de las acciones, recomendaciones y/o propuestas realizadas por los Organismos Supranacionales?; ¿Encontramos elementos comunes entre las recomendaciones de los Organismos Supranacionales sobre la Formación Inicial del Profesorado y las políticas nacionales de los países europeos para este ámbito?; ¿Existen referencias a las Competencias Clave en las reformas de las políticas nacionales de los países europeos que afectan a los planes de estudio de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil?; ¿Encontramos en las propuestas de los Organismos Supranacionales elementos que permitan la elaboración de un perfil profesional competencial para el profesorado de Educación Infantil?.

En función de las preguntas que surgen y que motivan nuestra investigación, los **objetivos** que nos planteamos para ella son los siguientes:

- Estudiar las Políticas Educativas emanadas de los Organismos Supranacionales.
 - Recopilar las necesidades que los Organismos Supranacionales presentan para la Educación y Atención a la Primera Infancia.
 - Situar el papel y funciones del profesorado de Educación Infantil frente a las necesidades manifestadas por los Organismos Supranacionales.
- Identificar las mejoras que los Organismos Supranacionales señalan para la mejora de la calidad de la Formación Inicial del Profesorado.
 - Comprobar la acomodación de estas mejoras en las políticas nacionales referentes a la Formación Inicial del Profesorado de los países seleccionados.
 - Determinar el grado de implementación del enfoque competencial en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en los planes de estudios de los países seleccionados.
 - Analizar el proceso de cambios y reformas de las políticas que afectan a la Formación Inicial del Profesorado para determinar si estos han sido de índole estructural o curricular.
 - Elaborar un informe que recoja el estado actual de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en Europa.
- Definir el perfil profesional específico para el profesorado de Educación Infantil basado en las Competencias Clave.

- Contribuir a la construcción de la identidad propia del profesorado de Educación Infantil como profesional de la educación.
- Desarrollar un modelo curricular basado en las Competencias Clave propias del perfil profesional del docente de Educación Infantil

3.2. Formulación de la hipótesis. Presupuestos comparativos de partida.

Teniendo presentes las cuestiones que el objeto de estudio nos plantea, las **hipótesis** que podemos plantear a partir de estos interrogantes son las siguientes:

- Las necesidades que se presentan en el ámbito de la Educación y Atención a la Primería Infancia difieren entre los Organismos Supranacionales.
- No es posible encontrar elementos comunes entre las competencias que los Organismos Supranacionales identifican para el perfil profesional del profesorado de Educación Infantil.
- Existen elementos que hacen referencia a las *Competencias Clave* en las recomendaciones, acciones o propuestas elaboradas por los Organismos Supranacionales.
- Existen algunos elementos comunes entre las recomendaciones de los Organismos Supranacionales y las políticas nacionales de los países europeos sobre la Formación Inicial del Profesorado.
- Hallaremos referencias a las Competencias Clave en las reformas de las políticas nacionales de los países europeos que afectan a la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil.
- No encontramos elementos en las propuestas de los Organismos Supranacionales que permitan definir un perfil profesional competencial específico para el profesorado de Educación Infantil.

A modo de resumen de las fases 1 y 2 propias se presentan en la Tabla 1 relacionadas las preguntas que guían nuestra investigación con los objetivos y las hipótesis o presupuestos de partida que se pretenden verificar o falsar.

Tabla 1. Relación de las preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación.

Pregunta de investigación	Objetivo de investigación	Hipótesis o presupuesto de partida
¿Existe una convergencia en las necesidades que los Organismos Supranacionales presentan para el ámbito de la Educación y Atención a la Primera Infancia?	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar las Políticas Educativas emanadas de los Organismos Supranacionales. ○ Recopilar las necesidades que los Organismos Supranacionales presentan para la Educación y Atención a la Primera Infancia. 	Las necesidades que se presentan en el ámbito de la Educación y Atención a la Primera Infancia difieren entre los Organismos Supranacionales.
¿Podemos identificar elementos comunes entre los Organismos Supranacionales en cuanto a las competencias clave que serían propias del perfil profesional de los docentes de Educación Infantil?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las mejoras que los Organismos Supranacionales señalan para la mejora de la calidad de la Formación Inicial del Profesorado. 	No es posible encontrar elementos comunes entre las competencias que los Organismos Supranacionales identifican para el perfil profesional del profesorado de Educación Infantil.
¿Existen aspectos relacionados con las Competencias Clave en la elaboración de las acciones, recomendaciones y/o propuestas realizadas por los Organismos Supranacionales?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprobar la acomodación de estas mejoras en las políticas nacionales referentes a la Formación Inicial del Profesorado de los países seleccionados. 	Existen elementos que hacen referencia a las <i>Competencias Clave</i> en las recomendaciones, acciones o propuestas elaboradas por los Organismos Supranacionales.
¿Encontramos elementos comunes entre las recomendaciones de los Organismos Supranacionales sobre la Formación Inicial del Profesorado y las políticas nacionales de los países europeos para este ámbito?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Determinar el grado de implementación del enfoque competencial en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en los planes de estudios de los países seleccionados. 	Existen algunos elementos comunes entre las recomendaciones de los Organismos Supranacionales y las políticas nacionales de los países europeos sobre la Formación Inicial del Profesorado.
¿Encontramos en las propuestas de los Organismos Supranacionales elementos que permitan la elaboración de un perfil profesional competencial para el profesorado de Educación Infantil?	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el perfil profesional específico para el profesorado de Educación Infantil basado en las Competencias Clave. 	No encontramos elementos en las propuestas de los Organismos Supranacionales que permitan definir un perfil profesional competencial específico para el profesorado de Educación Infantil.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Elección de la unidad de análisis.

Para poder desarrollar posteriormente el estudio comparado buscando dar respuesta a los problemas que hemos identificado en este ámbito educativo, deberemos delimitar nuestro objeto de estudio, es decir, qué queremos estudiar. En nuestro caso, queremos conocer las convergencias y divergencias que existen en el tratamiento de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en los distintos países seleccionados.

Como ámbito de estudio, es decir, dónde vamos a estudiar esta realidad educativa, tomaremos los siguientes países: Alemania, España, Finlandia, Francia, Italia y Reino Unido. Estos países son seleccionados por su representatividad demográfica dentro de la Unión Europea; y además, se escoge Finlandia por ser el país de referencia en cuanto a buenas prácticas educativas en Europa.

Por último, debemos plantearnos cuándo vamos a realizar este estudio. En nuestro caso, se trata de un estudio estático, ya que pretendemos conocer la realidad actual sobre las cuestiones que nos planteamos.

3.4. Fase descriptiva.

Es esencial para la metodología comparada recopilar información y datos relevantes para la investigación. En esta fase del estudio, a partir de los datos que serán recogidos, se elaborará la presentación de los diferentes aspectos (dimensiones, parámetros e indicadores) de cada uno de los países involucrados en el estudio, presentándolos en un esquema homogéneo que permita mayor fluidez en la fase de comparación que se realizará más adelante.

A continuación en la Tabla 2 pueden consultarse el árbol de indicadores que tomaremos para realizar la investigación.

Tabla 2. Dimensiones, parámetros e indicadores seleccionados para la investigación.

DIMENSIÓN	PARÁMETRO	INDICADOR
Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil.	Modelo de formación	Modelo Consecutivo
		Modelo Simultáneo
		Mixto
Acceso a la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil	Criterios de selección para el acceso a la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil	Prueba genérica de Acceso a la Educación Superior
		Rendimiento en Educación Secundaria Superior
		Rendimiento en el nivel de grado
		Sujeto a la autonomía de las Instituciones de Educación Superior
Capacitación profesional en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil	Nº de ECTS del total de la Formación Inicial.	Mínimo establecido a nivel central
		Autonomía institucional
	Nº total de horas prácticas en centros escolares durante la Formación Inicial.	Mínimo establecido a nivel central
		Autonomía institucional
Formación en conocimientos y práctica sobre investigación educativa en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil.	Orientaciones a nivel central sobre la formación en investigación educativa.	Trabajo práctico de investigación educativa a realizar durante los estudios
		Trabajo fin de estudios sobre aspectos pedagógicos basados en investigaciones propias
		Formación teórica en métodos de investigación
		“Capacidad de utilizar la investigación educativa en la práctica docente” como parte de las competencias finales de la formación.
	Orientaciones a nivel institucional sobre la formación en investigación educativa.	Trabajo práctico de investigación educativa a realizar durante los estudios
		Trabajo fin de estudios sobre aspectos pedagógicos basados en investigaciones propias

		Formación teórica en métodos de investigación
		“Capacidad de utilizar la investigación educativa en la práctica docente” como parte de las competencias finales de la formación.
Nivel de detalle en los marcos de competencias docentes en las políticas educativas nacionales	Existencia de algún tipo de marco	Uso del término “competencia”
		Uso del término “estándar profesional”
	No existe ningún marco	
Requisitos de titulación para los formadores de profesorado de Educación Infantil	Docente titulado	General
		Formación específica para la etapa de Educación Infantil
	Requisitos de competencia para la docencia en la Educación Superior	
	Autonomía de las instituciones de Educación Superior para establecer criterios adicionales	
Garantía externa de la calidad de la Formación Inicial del profesorado de Educación Infantil	Existe algún tipo de agencia evaluadora	Inspección educativa
		Agencia independiente de garantía educativa
		Agencia educativa de rango superior
		Consejo docente
	No existe ninguna agencia evaluadora	
Competencias a nivel nacional de la Educación y Atención a la Primera Infancia	Administración responsable	Ministerio de Sanidad, Familia y/ o Bienestar
		Ministerio de Educación
Cualificación del personal que trabaja en Educación y Atención a la Primera Infancia	Nivel mínimo de cualificación requerido	CINE 3
		CINE 4
		Grado
		Máster

		Otra cualificación
		No se requiere
Legislación en Educación y Atención a la Primera Infancia.	Documentos oficiales con recomendaciones para orientar la oferta de la Educación y atención a la Primera Infancia	Hay directrices educativas
		No hay directrices educativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2014).

3.5. Fase interpretativa.

En esta fase se realizará la contextualización de la descripción de los datos recogidos en la fase anterior para cada una de las dimensiones e indicadores para cada país con el fin de resaltar los datos más relevantes.

3.6. Fase de yuxtaposición.

En esta fase se presentan de manera conjunta los datos obtenidos en la fase anterior. Esta yuxtaposición se realizará mediante la presentación de los datos de la forma más clara y cómoda posible para poder confrontarlos recurriendo a la elaboración de gráficos (de barras o de porciones), figuras, histogramas, o tablas.

3.7. Fase comparativa.

Todas las fases anteriores nos permiten llevar a cabo un proceso de selección, recopilación y organización de la información y datos de una manera clara para su posterior yuxtaposición. Gracias a ello en esta fase se trabajará con los datos recogidos buscando los resultados más óptimos posibles. Por ello, gracias a las fases anteriores, tendremos la información y los datos organizados de tal manera que en esta fase se procederá a contrastar de manera exhaustiva cada uno de los indicadores seleccionados, lo que nos permitirá extraer una serie de elementos estáticos: las convergencias o semejanzas entre los elementos de la comparación; y las divergencias o diferencias

3.8. Fase prospectiva.

Vistas las convergencias y divergencias, que como hemos visto en la fase comparativa son elementos estáticos, en esta última fase del proceso de investigación, gracias a la información resultante de la comparación de los datos tendremos la oportunidad de vislumbrar las posibles

tendencias emergentes. Estas tendencias hacen referencia a la posible evolución que puede tomar nuestro objeto de estudio, es decir, daremos a nuestros resultados una perspectiva más dinámica (Rosselló, 1960). Junto a esto, con la información final obtenida, podremos responder, verificar o falsar las hipótesis y preguntas propuestas en las fases 2 y 3 de esta investigación.

4. CRONOGRAMA.

TAREAS A REALIZAR	2015/2016				2016/2017				2017/2018			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Búsqueda de fuentes documentales	X	X				X					X	
Revisión Bibliográfica	X	X	X				X	X	X			X
Elaboración y definición del marco teórico		X	X	X	X							
Elaboración marco metodológico (Fases 1-3) - Selección y definición del problema - Formulación de hipótesis y presupuestos de partida. - Elección de las unidades de análisis					X	X						
Selección de parámetros, dimensiones e indicadores					X	X						
Fase descriptiva						X	X	X	X			
Fase Interpretativa								X	X	X		
Fase de Yuxtaposición									X	X		
Fase Comparativa									X	X	X	
Fase Prospectiva										X	X	
Elaboración de la propuesta curricular										X	X	X
Redacción de la memoria final				X	X	X			X	X	X	X

T1: Enero, Febrero y Marzo.

T2: Abril, Mayo y Junio.

T3: Julio, Agosto y Septiembre.

T4: Octubre, Noviembre y Diciembre.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.

- ALONSO, A. Y ALCRUDO, P. (2009). Educación Infantil: Una etapa castigada. *Revista Padres y Madres de alumnos y alumnas CEAPA*, 101, pp. 20-27.
- ALSINA, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), pp. 27-37.
- AMEI (2012). IV Estudio de Opinión. El estado de la Educación infantil en España. Recuperado de: <http://www.waece.org/estudios.html>
- ANANIADOU, K Y CLARO, M (2009): 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, N°41, OECD Publishing.
- ANCHETA, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp. 219-251.
- ANCHETA, A. (2011). *La escuela infantil hoy: Perspectivas internacionales de la educación y la atención a la primera infancia*. Valencia: Tirant Humanidades.
- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B. P., KALLOS, D. Y STEPHENSON, J. (2000). *Green paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- CABALLERO, A., MANSO, J., MATARRANZ, M. Y VALLE, J.M. (En prensa). Fases de la investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Española de Educación Comparada*
- CEART (2012). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. 8 a 12 de Octubre de 2012. Recuperado de: http://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_204805/lang--es/index.htm
- COMISIÓN EUROPEA (2000). *Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar: Dieciséis indicadores*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea.

- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un Marco de referencia Europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de trabajo B “Competencias clave”).
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Principios Europeos Comunes para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2011). Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo del mañana. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 175/03, de 15 de junio de 2011.
- CONFERENCIA EUROPEA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1999): *Declaración de Bolonia*. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2000). *Conclusiones de la presidencia*. 23 y 24 de Marzo de 2000. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2007). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea (y de los representantes de los gobiernos de los Estados Miembros, reunidos en el seno del Consejo), sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 300/6, de 12 de diciembre de 2007.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea, de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 302/04, de 12 de diciembre de 2009.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2011). Conclusiones del consejo sobre Educación Infantil y atención a la Infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº175, de 15 de junio de 2011.

- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº183/05, de 14 de junio de 2014.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2015a). Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y la formación. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 17/02, de 20 de enero de 2015.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2015b). Conclusiones del consejo sobre el papel de la educación infantil y primaria en el fomento de la creatividad, la innovación y la competencia digital. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 172/05, de 27 de mayo de 2015.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. Y PENCE, A. (2005). Más allá de la calidad en Educación Infantil. Brcelona. Graó.
- DAVIES, D. (2002). *Hacia una sociedad que aprende*. En Teare, R., Davies, D. y Sandelaws, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Barcelona. Gedisa.
- DELORS, J. ET AL (1996). *La educación encierra un tesoro*, informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. París. UNESCO.
- EGIDO, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, pp 39-54.
- EURYDICE (2002). *La profesión del docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*. Bruselas. Unidad Europea de Eurydice.
- EURYDICE (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Bruselas. Unidad Europea de Eurydice.
- GAIRÍN, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Revista Bordón*, 63(1), pp. 93-108.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1986). *Fundamentos de Educación Comparada*.(2ª Ed.) Madrid. Dykinson.

- LARROSA, F. Y GARCÍA, J. M. (2012). Diferencias culturales en Deberes y Derechos entre los docentes de Infantil-Primaria y Secundaria. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(3), pp. 307-320.
- MANSO, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10818/54030_TESIS%20J.MANSO%202012%20-%20UAM.pdf?sequence=1
- MARTINEZ USURRALDE, M.J (2003). Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos. Madrid. La Muralla S. A
- MIR, M.L. Y 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)
- MOON, B (2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practicies*. UNESCO Working Papers EDU/WKP(2009)20
- OCDE (2001). *Niños pequeños, grandes desafíos: La Atención y el Cuidado de la Infancia temprana*. París. OCDE.
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting Developing and Retaining Effective Teachers*. París. OECD.s
- OCDE (2010). *Política y formación: los docentes son importantes*. París. OCDE.
- PARLAMENTO EUROPEO (2012). Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de mayo de 2012, sobre el aprendizaje en la primera infancia en la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 377 E/10
- PAVIÉ, A (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 67-80.
- ROSELLÓ, P. (1960). Teoría de las corrientes educativas. Habana. Oficina Internacional de la UNESCO.

- TIANA, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los Sistemas Educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, pp. 13-27.
- UNESCO y OTI (1966): *Recomendación relativa a la situación del personal docente. Aprobada el 5 de Octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la situación del personal docente*. Ginebra: Oficina de Publicaciones de OTI.
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación en la Primera Infancia: Construir la riqueza de las naciones. Marco de acción y cooperación de Moscú*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/world-conference-on-ecce/resources/>
- UNESCO (2015). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. París. UNESCO.
- VALLE, J. M. (2012a). La formación inicial de maestros: El caso español en el marco de las tendencias Europeas. En Torre, J.C (coord.) *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp.411-440) Univesiridad Pontificia de Comillas. Madrid.
- VALLE, J. M. (2012b). La política educativa supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 109-144.
- VEGA, L. (2011). *La educación comparada e internacional*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- VEZ, J.M. Y MONTERO, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), pp. 101-121.
- ZABALZA BERAZA, M.A Y ZABALZA CERDERIÑA, M.A (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, pp. 103-113.

