

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ITALIA, REINO UNIDO Y ESPAÑA: UNA PERSPECTIVA COMPARADA

*Ana Ancheta Arrabal**

INTRODUCCIÓN

Las exigencias sociales, culturales y económicas de las últimas décadas han obligado a Europa a reorientar sus políticas educativas y reformar sus sistemas de formación, y toda la geografía educativa de la UE (Unión Europea) y de la AELC/EEE (Asociación Europea de Libre Comercio / Espacio Económico Europeo) ha sido objeto de cambios.

En este contexto, la formación del profesorado, pieza clave de una educación de calidad, ha estado en los últimos años sujeta a importantes transformaciones centradas, sobre todo, en su formación inicial. 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/EEE, como en los nuevos Estados Miembros y en los países candidatos. Por ello, el aumento masivo del número total de reformas a partir de 1990 es en parte atribuible a un «efecto de transición» en la mayoría de los nuevos Estados Miembros y países candidatos, es decir, al impacto de los cambios radicales sufridos por los sistemas educativos de los antiguos países socialistas.

La formación del profesorado y en especial la formación inicial ha sido, pues, objeto de reformas muy importantes en todos los países dando lugar a cambios que han afectado a distintos ámbitos, incluidos los requisitos de ad-

* Ana Ancheta Arrabal, Maestra de Educación Infantil, Pedagoga y Becaria FPI en la Universidad de Valencia.

misión, 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 o seguida de regulaciones para establecer o garantizar el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales de calidad.

Recientemente, esta tendencia está cambiando (EURYDICE, 1999), estableciéndose de forma explícita que una formación específica en esta área debe de ser propuesta concediendo una mayor importancia a la cooperación entre el profesorado (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* (ENTEPE) en Mayo de 2000.

La adecuada formación del profesorado se convierte en *conditio sine qua non* para el desarrollo de sus 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 los días 15 y 16 de marzo de 2002 y que se extenderá 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).

Finalmente, como consecuencia de estos últimos hechos en un nivel de UE, las instituciones y programas para la formación inicial del profesorado se ven especialmente afectados por los actuales procesos de reforma de la

educación superior, sobre todo en lo que refiere al Proceso de Bolonia (EURYDICE, 2005a). 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, 2006a: 65).

Todas estas referencias acerca de la importancia vital de la formación del profesorado, en sus diferentes sentidos, justifican la necesidad de continuar la investigación y el desarrollo sobre este ámbito de la educación más que nunca en nuestros días. Desde esta perspectiva, mi trabajo plantea una investigación de carácter general a propósito de la formación inicial que reciben los docentes de la etapa de la Educación Infantil en tres países concretos: Italia, Reino Unido y España. Esta propuesta adquiere una relevancia especial si consideramos cómo se presentan en 2006 las reformas de los grados de Magisterio en nuestro país, al procederse a una drástica reducción de títulos en la que destaca la importancia de la permanencia del grado de Magisterio de Educación Infantil junto con el de Profesor de Educación Primaria. Comparar este hecho con un caso similar y de tradición pedagógica en esta etapa, como es Italia, y con la situación antagónica, en el caso de la diversificación de esta etapa y la formación de sus figuras pedagógicas en el Reino Unido supone la base que sustenta mi aportación.

La finalidad es poder profundizar en el conocimiento de cada uno de estos modelos formativos y, a partir de su comparación, intentar establecer tanto las tendencias, características y particularidades más destacadas que los diferencian como aquellas que se presentan comunes entre sí como resultado de los anteriores procesos de reforma mencionados.

I. LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LA UE

En los últimos veinte años, se ha dado una tendencia hacia una gran autonomía curricular en las instituciones de educación superior en Europa. Amplias directrices han ocupado el lugar de detalladas regulaciones legales, proporcionando una respuesta más flexible a las demandas del sistema educativo a través de documentos que regulan la formación inicial del profes-

rado con el objetivo de procurar un nivel mínimo formativo en las titulaciones que existen en muchos de los países europeos. El grado de autonomía concedido por las autoridades públicas a las instituciones de formación, respecto a la organización del contenido y el tiempo de la formación inicial que proporcionan, varía entre los países de la UE.

En todos los países, el contenido de la formación inicial del profesorado ha sido objeto de grandes cambios, sobre todo desde los años 90, modificándose el contenido en 18 países y, en la República Checa, Alemania, Francia, los Países Bajos, Austria, el Reino Unido e Islandia, en varias ocasiones. Países como Dinamarca, Estonia, España, Letonia, Malta, los Países Bajos, Finlandia, Suecia e Islandia reformaron paralelamente el contenido y la estructura de la formación inicial del profesorado. Durante algunos años, la tendencia dominante en Europa ha sido acercar a los docentes a sus empleadores y a las autoridades responsables de la formación del profesorado. En la mayoría de los casos, esta descentralización ha llegado hasta el nivel de los centros educativos y de las instituciones para la formación del profesorado. De este modo, estas últimas han adquirido una autonomía considerable en cuanto a libertad para establecer el currículo y contenido de la formación se refiere (EURYDICE, 2005b: 3-8). Si se tiene en cuenta el grado de autonomía del que disfrutaban estas instituciones en materia de currículo, este papel adquiere una dimensión aún más importante, especialmente cuando el control público de las titulaciones se limita a unas orientaciones relacionadas con el contenido de la formación pedagógica, y no define las competencias mínimas que se deben adquirir. Este no es el caso de la mayoría de los países ya que el modelo clásico de formación pedagógica y el acceso a la profesión se han caracterizado por una gran e influyente interacción entre las autoridades educativas centrales y las universidades o instituciones de educación superior y la intervención de los centros educativos que acogen a los futuros docentes es escasa.

Se considera que el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), probablemente, es el que ha avanzado más en esta vía pues mantiene un sólido compromiso político para fomentar la diversificación de los organismos de formación y garantizar la participación activa de los centros educativos en la formación de los nuevos docentes. En el Reino Unido los *School Governing Bodies* (órganos de gobierno de los centros) y los centros educativos asumieron claramente competencias, pero también lo hicieron las autoridades centrales a expensas de las *Local Education Authorities* (LEAs, autoridades

educativas locales) y de las instituciones para la formación inicial del profesorado. Del mismo modo, en el Reino Unido los centros asumieron competencias para la contratación de su propio personal docente, así como en Italia pues los centros educativos también emplean a profesores con contrato temporal, mientras que aquellos con contrato indefinido siempre son contratados por los *Centri Servizi Amministrativi* (EURYDICE, 2004: 44). En Italia, en este sentido, la descentralización estuvo ligada a la privatización de los contratos, que pudo resultar causa indirecta del aumento de la carga laboral de los docentes (EURYDICE, 2005).

En España, las universidades públicas se han encontrado parcialmente limitadas por las directrices estatales para impartir determinadas materias, obligando a los formadores del profesorado a asegurar la formación en áreas específicas. Si bien, estas disposiciones nacionales no determinaban por completo la formación inicial del profesorado, pues quedaba reconocida su autonomía para el diseño y la elaboración de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación, tanto en términos de obligatoriedad como en lo referente a la optatividad de materias (LOU, 2001).

Así pues, la formación inicial del profesorado, en general, se ha visto afectada por las reformas de toda la educación superior durante las últimas décadas (EURYDICE, 2000), lo cual ha tenido consecuencias en la duración y/o el nivel de formación en la mayoría de los diferentes países. De cualquier modo, en los años recientes las autoridades educativas han tendido a incrementar la regulación de la formación inicial del profesorado como parte de la disposición educativa de la educación superior. La razón de esta tendencia se debe, en gran medida, al deseo de unos modelos más uniformes de formación, para poder corresponder a los estándares nacionales e internacionales de calidad ya que, una regulación más detallada de la formación inicial, facilita el control de la calidad por parte de las autoridades educativas.

II. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN PRE-PRIMARIA EN ITALIA, REINO UNIDO Y ESPAÑA

A continuación, como necesaria introducción descriptiva y contextualizadora del trabajo, se presenta la información general sobre la estructura y la

situación de la educación infantil en el sistema educativo de cada país estudiando, en particular, el estado de la formación inicial de los docentes de esta etapa educativa.

II.1 El docente de la *Scuola dell'Infanzia* en Italia

La *Scuola dell'infanzia* es la primera forma de educación para los niños en Italia que no es obligatoria, pero representa el primer nivel de su sistema educativo. El número de alumnos que acude a estas escuelas está incrementándose, de modo que ha alcanzado un total del 96% de los niños entre 3 y 6 años, representando el único tipo de instituciones que se está ocupando de la educación infantil, tanto en el sector público como en el sector privado.

La Educación Infantil o Pre-primaria fue tomada como completa responsabilidad por parte del Estado Italiano en 1968 en su Ley número 144 que también reconocía el papel de las escuelas privadas y las subvencionaba económicamente. La *Scuola dell'infanzia* de Italia ha sido concebida como un servicio garantizado para todos los niños del país a partir de los 3 años de edad de acuerdo con la ley 53 de 2003¹. Recientemente, el *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* junto con esta última ley mencionada publicaba el Decreto Legislativo n.º 59 de 19 de Febrero del 2004 para la provisión de la introducción completa de la *Scuola dell'infanzia* en el sistema educativo. Sin embargo, han existido dificultades reales para una total cobertura por falta de plazas ofertadas, hecho que ha planteado como objetivo primordial en este ámbito, dentro de un programa de gobierno, el logro de una verdadera universalización de la Educación Pre-primaria. En este sentido, la propuesta actual de gobierno de la coalición de izquierda de la *Unione* pretende potenciar fuertemente la oferta educativa incrementando los servicios de los *Asili Nido* de los 0 a los 3 años y generalizando la *Scuola dell'Infanzia*, acabando así con la regulación ministerial que exige la inscripción previa en lista de espera debida a la dificultad para cubrir la demanda existente en esta etapa educativa.

En la actualidad, con el proceso de reforma de Bolonia iniciado desde el 1999 y todavía en curso, coexisten dos modelos de esta única Laurea: por un

¹ Según la *Legge 28 marzo 2003, n.º 53 (así como la Ley n.º 30 de 10 Febrero de 2000) que determina la introducción completa de la «Scuola dell'infanzia» en el sistema educativo.*

lado, el plan antiguo que estudiaremos en este trabajo y se presenta a continuación; y, por otro lado, el nuevo plan² adaptado al espacio europeo de educación superior que establece la Laurea en tres años de formación general y dos años de formación *specialistica* o de especialidad. Si bien, esta temprana adaptación al proceso de reforma en el ámbito formal, hoy por hoy, no supone una real aplicación de la misma.

La formación inicial del profesorado está implementada en las universidades a través de las *Facoltà di Scienze Della Formazione*. Se trata de una única licenciatura de Ciencias de la Formación Primaria (*Laurea Scienze dell'educazione e della formazione*) que prepara y especializa a los docentes de la Escuela Infantil (*Scuola Materna o dell'Infanzia*) y Primaria (*Scuola Elementare*). Si bien, es necesario destacar el desarrollo reciente de algunos títulos propios en Educación Infantil por parte de algunas universidades italianas³.

El modelo de formación del profesorado de Educación Infantil en Italia que se estudia es un modelo simultáneo⁴. El curso de la Laurea de duración cuadriannual, en relación a la normativa actual de la ordenación escolar⁵ y del estado jurídico, se articula en dos bienios y consta de dos itinerarios: uno para los docentes de la *Scuola dell'Infanzia* o Educación Infantil y otro para los docentes de la *Scuola Elementare* o Educación Primaria. Los bienios están, a su vez, articulados en dos: uno primero de base común y un segundo bienio para los docentes de la *Scuola dell'Infanzia* y otro segundo para los docentes de la *Scuola Elementare*. La elección de la especialidad se realiza al término del segundo año académico, al finalizar también existe la posibilidad

² Regulada actualmente por el Decreto Ministerial de Noviembre de 1999 conforme a la Ley n.º 509.

³ Como son, por ejemplo, el curso de la laurea *Educatore di nido e di comunità infantile* para el trienio de 2004-2007 en la Universidad de Bolonia o el curso de la laurea de *Pedagogia Della'Infanzia* desde 2001 en la Università Della Valle D'Aosta y en la Università degli Studi de Lecce.

⁴ Tipos de formación del profesorado: **Modelo simultáneo** (la formación de carácter profesional, es teórica y práctica a la vez, de tal modo que la formación práctica puede impartirse al comienzo de la educación terciaria coincidiendo, por tanto, con la formación general) o **Modelo Consecutivo** (en una segunda fase en la que también pueden impartirse algunos cursos de carácter general, en este caso, los estudiantes reciben una formación universitaria en un campo determinado y posteriormente cursan una formación postuniversitaria específica para el profesorado).

⁵ Regulada por el Decreto Ministeriale del MURST 26 mayo 1998 que establece los criterios generales para Universidades para la regulación de la organización de los cursos de las carreras de educación primaria.

de conseguir la otra titulación de la especialidad elegida a través de un año más de curso sin realizar el test de admisión. El tercer año es posible, a petición previa, obtener incluso la posibilidad de acudir al curso de formación de la actividad de apoyo al alumnado en situaciones educativas especiales.

La regulación de las enseñanzas⁶ para cada universidad establece los contenidos mínimos para la titulación requeridos para alcanzar los objetivos formativos, las actividades docentes y los sectores relacionados con las materias científicas, así como los créditos formativos. Créditos relacionados con las áreas que se muestran a continuación:

- Área 1: *formazione per la funzione docente*. Incluye actividades docentes orientadas a la adquisición de las actitudes y habilidades requeridas en los campos: pedagógico, docente-metodológico, psicológico, socio-antropológico e higiénico-médico.
- Área 2: *contenuti dell'insegnamento primario*. Referidos al currículum y a las orientaciones de la escuela primaria e infantil, además incluye actividades docentes dirigidas a adquirir actitudes y habilidades relacionadas con las áreas básicas del currículum y con las siguientes capacidades operativas: lenguas y literatura; matemáticas e informática; ciencias físicas, naturales y ambientales; música y comunicación del sonido; ciencias motóricas; lenguajes modernos; campo socio-histórico-geográfico; dibujo y otras artes escénicas.
- Área 3: *laboratorio*. Análisis, planificación y simulación de actividades docentes.
- Área 4: *tirocino*. Implica experiencias llevadas a cabo en escuelas para integrar las habilidades y técnicas teóricas en la práctica.

La articulación de la formación está basada en los siguientes criterios:

- Un mínimo 20% del total de los créditos superados en el primer bienio común y otro mínimo 25% de créditos superados en el bienio de la especialidad de Educación Infantil referidas a actividades formativas del área de formación de la función docente.

⁶ Según la Ley 341 de 19 noviembre de 1990 que estipula la reforma de la ordenación de la enseñanza universitaria.

- Un mínimo 35% del total de los créditos superados en el primer bienio común y otro mínimo 25% de créditos superados en el bienio de la especialidad de Educación Infantil relacionados con las actividades formativas del área de los contenidos básicos.
- Un mínimo 5% del total de créditos está reservado a enseñanzas elegidas por el estudiante, también ofertadas por otros cursos universitarios.
- Otros créditos: 400 horas de Prácticas, representa el 20% de los créditos totales y tesis de la Laurea que supone un 5% total de los créditos.

Según la normativa vigente, la licenciatura en Ciencias de la formación primaria constituye el único título para acceder a la enseñanza en las escuelas de la infancia y en las de la educación primaria, ya sean subvencionadas por el Estado o privadas. El diploma que se obtiene al finalizar la Laurea es requerido para la admisión de los concursos-oposición para acceder a las plazas docentes destinadas a esta etapa educativa.

II.2. El docente de la *Early Years Education* en el Reino Unido

En 1989 se elaboró el *Children Act* como primera disposición legislativa con el objetivo de promover el apoyo familiar y el cuidado de los niños en la etapa Pre-primaria. Este documento regía toda la normativa respecto a la Educación y Cuidado Infantil, pero sin clarificar esta actuación en un nivel local dando lugar a una amplia diversidad de prácticas educativas que, a su vez, originaron una gran gama de diferencias evolutivas entre los niños que comenzaban la educación obligatoria. Así, durante la década de los 90 se convirtió en una prioridad de ámbito nacional y local de modo que, durante la última década, las autoridades locales extendieron y mejoraron su provisión para la educación preescolar y sus diferentes opciones.

La Educación Pre-primaria, *Nursery Education* (educación preescolar), es un servicio opcional, pues la edad de comienzo de la escolarización obligatoria es de 4 años en Gales e Irlanda del Norte y a los 5 años de edad en Inglaterra y Escocia, y su nivel de provisión varía según las regiones aunque es

responsabilidad del Departamento Nacional de Educación y Empleo. Estos servicios se denominan *Pre-school settings*⁷ (EURYDICE, 2006b) e incluyen los *Pre-schools groups* (Grupos de Pre-primaria), las *Day nurseries* (Guarderías de día), los *Nursery centres* (Centros de Infancia) y las *Nursery schools* (Jardines de infancia o Escuelas infantiles). Todos estos servicios se ofrecen para niños de 3 y 4 años en Inglaterra, Gales y Escocia, y para 2 y 3 años en Irlanda del Norte. Además, en el Reino Unido, existe un acuerdo para la entrada temprana a la escuela con 4 años, situación que está permitida en las *Reception class* (clases de recepción), el primer año de educación obligatoria como escenario preescolar.

El sector privado está muy extendido, por lo menos hasta que empieza la educación obligatoria y, de hecho, los padres del Reino Unido pagan los más altos costes por la educación y el cuidado de sus hijos durante esta etapa en toda Europa (LYNDON, 2000: 184). Para que los fondos económicos sean cubiertos por entidades públicas en estos centros se debe llevar a cabo un correcto programa de acuerdo a *The Early Learning Goals*⁸.

En el Reino Unido los servicios y la provisión del sector de Educación Infantil no se presenta uniforme, como sucede igualmente en el resto de los niveles de su sistema educativo, existiendo un diverso rango de servicios en la etapa infantil con el fin de seguir atendiendo a las diferencias entre las

⁷ *Pre-school setting* es el término colectivo para describir el conjunto de la provisión de la Educación Pre-primaria tanto de carácter público, privado o voluntario para los niños entre 2 y 3 hasta los 5 años de edad.

⁸ Siguiendo una extensa consulta de las *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA, Autoridad Curricular y de Calificaciones), el gobierno publicó los *Early Learning Goals* (Objetivos del Aprendizaje Infantil) para reemplazar *The Desirable Outcomes* (Los Objetivos Deseables) en septiembre del 2000. Desde esta fecha en adelante todos los escenarios educativos registrados en su *Early Years Development Partnership* (Asociación del desarrollo infantil) local para recibir fondos públicos serán inspeccionados de acuerdo a los *Early Learning Goals*. Este documento, entendido en el contexto de la *Foundation Stage* (termino que se usa para describir la fase de educación desde el nacimiento de un niño/a hasta el final del año de recepción en la escuela), es una importante medida para promocionar y asegurar una continuidad del currículum entre todos los diferentes tipos de servicios de provisión educativos donde los niños podrán ser atendidos durante esta etapa. El progreso más significativo mediante la publicación de este documento es el reconocimiento de que la etapa infantil es una fase distintiva e importante del desarrollo de los niños en su propio derecho. Este documento no es en sí mismo un currículum, a pesar de que establece un conjunto de objetivos de aprendizaje que se espera que se den en algunos niños, y que la mayoría de los niños los alcanzará y otros los superarán al término del año de recepción en las escuelas.

distintas regiones y alcanzar el objetivo primordial de responder a las necesidades de cada localidad. En definitiva, todo ello da lugar a que existan diversos tipos de centros con distintas figuras educativas que, a su vez, han sido formadas de manera diferenciada con calificaciones distintas. En los centros que he mencionado anteriormente trabajan personas cualificadas y no cualificadas, y entre las primeras encontramos profesores, pero la mayoría son *Nursery nurses* (puericultores) o asistentes que poseen un módulo inicial de educación infantil de dos años de duración que se cursa desde los 16 años de edad y se recibe, en muchas ocasiones, en los propios centros de Educación Pre-primaria por los directivos de estos movimientos.

En conjunto, se presentan dos variedades básicas para ejercer en el nivel de Educación Pre-primaria: uno social que corresponde con la titulación de los *Pre-school assistants* (asistentes de Pre-primaria) y otro generalista llamado *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE, Certificado de Postgrado en Educación) que es propiamente la carrera de magisterio. De este modo, en primer lugar, encontramos el asistente en los centros de Educación Infantil o Pre-primaria (EURYDICE, 2001), conocidos como *nursery nurse* o *pre-school assistants*, respecto al cual existe una considerable ambivalencia pues dependiendo del área de trabajo, educación o servicios sociales, pueden ser asistentes de profesores o completamente responsables del funcionamiento y dirección del centro. Los títulos reconocidos pueden ser: *Kindergarten assistants*, *Primary Teachers*, *Bachelors of Education* y el *Qualified Teacher Status* (QTS) (CARRO, 2004: 8). Estas titulaciones normalmente comprenden 3 o 4 años de formación superior combinada con prácticas profesionales para obtener la acreditación necesaria para trabajar en las escuelas estatales.

Por otro lado, encontramos los profesores de Educación Pre-primaria que realizan una única titulación generalista para todos los maestros de Educación Pre-primaria, primaria y secundaria para impartir estas enseñanzas incluyendo las instituciones de educación especial. Esta formación generalista sigue el modelo de formación consecutivo que comprende 3 o 4 años de estudio con la obtención de una primera titulación, seguida de un año de prácticas profesionales que lleva a la obtención del PGCE. De este modo, en el Reino Unido la formación inicial del profesorado de Educación Infantil es la misma que para el de Educación Primaria, pero con una formación adicional especializada en la enseñanza infantil.

En Inglaterra no existe un currículum establecido formalmente para la formación inicial del profesorado. La publicación del documento *Qualifying to Teach* identifica y ejemplifica los niveles que el estudiante de magisterio debe demostrar para obtener el QTS así como los requisitos que las *Initial Teacher Training* (ITT) o instituciones proveedoras de la formación inicial del profesorado deben garantizar. Existen, a pesar de todo, muchos puntos en común sobre la provisión ofertada, y este documento establece los niveles que se aplican a todos los estudiantes de magisterio independientemente de su especialización para acceder al QTS.

De este modo, en septiembre de 2002, el QTS establecía los criterios generales que funcionan como requisitos indispensables para su obtención y que cualquier docente debe demostrar haber alcanzado al finalizar su período inicial de formación, cualquiera que éste sea. Atendiendo al contenido que establece este documento oficial se organiza en las siguientes secciones interrelacionadas que prescriben los criterios de consecución del título:

- 1) ***Professional values and practice***, establece las actitudes y el compromiso esperados de cualquier profesor cualificado para ser un docente que se describen en el documento como: Expectativas elevadas, respeto y compromiso; Consideración por el alumnado; Promoción de valores positivos; Comunicación con padres y cuidadores; Colaboración en la escuela; Trabajo con los otros, Compromiso del desarrollo profesional; Ejercer según la legislación.
- 2) ***Knowledge and understanding***, incluye los requisitos que los docentes deben alcanzar en lo que se refiere a dominar y manejarse en la materia que van a enseñar y comprender cómo y qué objetivos deben esperar alcanzar en cuanto al progreso que deben realizar sus alumnos. Enumerados como: Conocimiento de las asignaturas⁹; Objetivos y principios del Currículum Nacional; Progresión entre etapas; Cómo el desarrollo afecta al aprendizaje; Uso de las tecnologías de la comunicación y la información; Necesidades educativas especiales; Promoción de la buena conducta; las pruebas de habilidades del QTS.

⁹ En el caso de la etapa que nos ocupa, *Foundation Stage*, se refiere a las seis áreas de aprendizaje en que ésta se organiza y que se describen en el documento *Curriculum Guidance for the foundation stage* (QCA/DfEE, 2000) junto con los objetivos, principios, etc., determinados para esta etapa.

- 3) **Teaching**, estándares que se refieren a las habilidades de planificación, supervisión y evaluación, así como a la gestión del aula y de la docencia; todos ellos sometidos a los valores y el conocimiento que se deriva de las dos secciones anteriores. Incluye:
- a) **Planning, expectations and targets**: determinación de objetivos; Planificación de las lecciones; Utilización de recursos; Trabajo en equipos; Aprendizaje fuera del entorno escolar.
 - b) **Monitoring and assessment**: estrategias de evaluación; Evaluación como apoyo del aprendizaje; Evaluación respecto a los sistemas nacionales; Conocer las necesidades del alumnado; Inglés como lengua extranjera; Registro de los progresos; Información a los padres y otros.
 - c) **Teaching and class management**: establecimiento de expectativas elevadas; *The Foundation Stage*, Impartir lecciones efectivas; Enseñanza adaptada a la diversidad; Apoyo a alumnos que aprenden el Inglés como lengua extranjera; Gestión del tiempo; Utilización de recursos sin riesgos; Dirección de la conducta; Utilización de tecnologías de comunicación e información; Proporcionar tareas para casa; Trabajo con los otros y, por último, la Igualdad de oportunidades, entre otras.

La formación inicial del profesorado en el caso de los maestros ha sido tradicionalmente ofertada por las *Higher Education Institutions* (HEIs, Institutos Superiores de Educación), pero en la actualidad estas titulaciones son impartidas entre éstos y las escuelas universitarias y, en un número limitado de casos, por grupos de escuelas que consultan a los HEIs y otras agencias especializadas. Los HEIs están acreditados por la *Teacher Training Agency* (TTA, Agencia de Formación del Profesorado) (EURYDICE, 2004: 13) y el *Higher Education Council* (HEC, Consejo Superior de Educación). De este modo, las instituciones de educación superior que desean ofrecer programas de formación pedagógica en el Reino Unido deben asociarse con centros educativos para organizar la formación inicial del profesorado. Además, la flexibilidad de las vías de acceso a la profesión constituye un importante objetivo y los centros educativos tienen la opción de convertirse en instituciones de formación inicial del profesorado por derecho propio a través

del *School Centred Initial Teacher Training* (SCITT, Formación del Profesorado en las Escuelas).

Las escuelas, pues, llevan la delantera en el diseño de programas de formación y pueden elegir trabajar con un amplio abanico de colaboradores, incluyendo los HEIs o las Local Education Authorities (LEAs), autoridades locales, entre otros. Los cursos están disponibles para aquellos que poseen un diploma universitario o equivalente y tienen el PGCE o el QTS¹⁰. La formación en prácticas centradas en escuelas¹¹ (*School-Centred Initial Teacher Training*, SCITT), por ejemplo, es un programa de postgrado que autoriza a las escuelas o consorcio de escuelas acreditadas a impartir cursos de formación inicial del profesorado.

Según el QTS, todos los programas e instituciones encargados de la formación inicial del profesorado deberán garantizar que los estudiantes realicen prácticas en centros a lo largo de sus estudios variando la duración de las mismas en función del tipo de formación que reciban. De tal modo que la duración total para cada tipo de formación es la siguiente:

- 32 semanas para todos los programas para no licenciados de cuatro años.
- 24 semanas para todos los programas para no licenciados de dos y tres años.
- 24 semanas para todos los programas de postgrado de secundaria y de las *Key Stage 2/3*.
- 18 semanas para todos los programas de postgrado de primaria.

Los *Pre-school assistants* son seleccionados a través de procedimientos abiertos de contratación por el *School Governing Body/Board of Governors* (cuerpo directivo escolar/consejo de dirección), la autoridad local de educación o, en el caso de escuelas privadas o voluntarias y grupos, por la dirección. Las responsabilidades principales de los asistentes de preescolar incluyen la ayuda con el cuidado y el apoyo de los alumnos, soporte en las

¹⁰ El documento guía 'Qualifying to Teach' (DfES and TTA, 2002) establecía los nuevos estándares y requisitos para conseguir el certificado QTS en Reino Unido y que entraba en vigor en septiembre de 2002.

¹¹ Establecida en la Sección 12 de la *Education Act* de 1994.

actividades de aprendizaje y asistencia con la gestión de los recursos y los documentos, siendo los cuerpos de la inspección nacional responsables de inspeccionar todos los centros de preescolar públicos revisando la gestión y la calidad de la enseñanza que proveen.

Para entrar en la profesión docente en centros públicos es necesario la inscripción en el *General Teaching Council* (Consejo General de Docentes). Los docentes de los centros públicos son nombrados mediante un procedimiento abierto de selección y contratados por las autoridades locales de educación. No son funcionarios y sus contratos pueden ser permanentes o temporales. Además de las responsabilidades docentes, deben participar en la administración escolar, ofreciendo asesoramiento al alumnado e informando a los padres de sus progresos.

II.3. El docente de la Educación Infantil en España

En España la Educación Pre-primaria recibe un impulso determinante como nivel reglado del sistema educativo en la Ley General de Educación¹² (LGE) en 1970, momento a partir del cual se produce un amplio desarrollo de esta etapa, tanto en la tasa de escolarización como en lo que se refiere a su estructura y orientación psicopedagógica. En 1985 se inicia el *Programa Experimental de Educación Infantil* que pretendía solventar algunos problemas detectados en su configuración, y en 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) regula la ordenación de esta etapa, denominándola «Educación Infantil» y estableciendo su duración en dos ciclos (de 0 a 3 y de 3 a 6 años). Además, aunque no se considera una etapa obligatoria, la LOGSE reconoce su carácter educativo, en contraposición con la función meramente asistencial que venía desempeñando en algunos casos, e insta a las Administraciones Públicas a garantizar la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite. En 2002, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación¹³ (LOCE) regula de nuevo el ordenamiento de la Educación Pre-primaria y es-

¹² Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (14/1970, de 4 de agosto).

¹³ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. La educación preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia.

tablece una nueva etapa, Educación Preescolar, dirigida al alumnado de 0 a 3 años de edad.

La titulación académica requerida para ejercer la docencia es la misma para todo el Estado. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, exigen el título de Maestro necesario para el ejercicio de la docencia en la Educación Infantil (0-6 años de edad), también detalla las especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios que conducen a la obtención de dicho título¹⁴. La formación del profesorado de Educación Preescolar y Educación Infantil se adquiere en las Escuelas Universitarias de Magisterio, en las Facultades de Educación y en los Centros de Formación del Profesorado adscritos a aquellas. Las Escuelas Universitarias de Profesorado imparten enseñanzas de primer ciclo, con una duración de tres años, que conducen a la obtención del título de Maestro. En la actualidad se imparten siete especialidades distintas y una de ellas es la formación inicial de los Maestros para la docencia en la Educación Preescolar y en la Educación Infantil, sin embargo, debido a los procesos de reforma derivados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, durante los próximos meses estas especialidades se verán reducidas a la que nos ocupa y una propia de Educación Primaria con una duración de cuatro años cada una de ellas.

Según las directrices generales de los planes de estudio de Magisterio, comunes a todas las universidades, dichos estudios no pueden tener una carga lectiva global inferior a 180 créditos, el tiempo de enseñanza puede oscilar entre 20 y 30 horas semanales, incluidas las prácticas, y en ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica puede superar las 15 horas semanales. También según las citadas directrices, la formación impartida en las Escuelas Universitarias de profesorado debe constar de una serie de asignaturas relacionadas con las áreas de enseñanza de Educación Preescolar, Educación Infantil y Enseñanza Primaria, y con materias de contenido psicopedagógico. Las materias comunes que constituyen el núcleo básico de los programas de estudio son: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial; Didáctica General; Organización del Centro Escolar; Psicología de la Edu-

¹⁴ Real Decreto 1440/ 1991 de 30 de agosto de 1991, el Real Decreto 1267/1994 de 10 de junio de 1994 y la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

cación y del Desarrollo en Edad Escolar; Sociología de la Educación; Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación; Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación; y *Practicum* o conjunto de prácticas de iniciación docente, cuya duración mínima es de 320 horas. Además de estas materias comunes, existen materias de obligada inclusión en función de cada una de las especialidades, también comunes para todo el territorio nacional. Adicionalmente a estas materias, denominadas troncales comunes y troncales de especialidad, cada universidad, en el ejercicio de su autonomía, establece materias obligatorias para los alumnos, así como materias de carácter optativo. En este sentido, España marca la diferencia respecto a los dos países anteriores puesto que en ellos no existe una determinación específica de las materias obligatorias para todos los maestros regulada a nivel nacional, sino unas áreas determinadas que se cubren libremente con el establecimiento de asignaturas que cada universidad oferta en sus planes de estudio, como sucede en Italia en las distintas facultades, y/o diversas vías de formación del profesorado como es el caso del Reino Unido expuesto previamente.

Recientemente, el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación del 30 de marzo de 2005 del Ministerio de Educación y Ciencia en el artículo 89 de su capítulo II, que se refiere al Profesorado de las distintas enseñanzas, atiende a la regulación de las competencias de los maestros aludiendo a la responsabilidad del maestro de educación infantil en los dos ciclos de esta etapa educativa. Asimismo, en su artículo 96 del capítulo III, contempla la formación inicial del Profesorado de educación infantil entendiendo en su punto 4 que: «*La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grado y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica*».

En este último sentido, como resultado del proceso de Bolonia, las reformas que se están llevando a cabo en la actual titulación implican: la ampliación del contenido y del alcance de la formación para estos niveles educativos, mediante la introducción de un grado de cuatro años de duración. En cuanto a su organización, materias y metodologías están siendo actualmente debatidas, pero podemos avanzar que en Educación Infantil se adopta un perfil más general, debido al principio de globalización del aprendizaje que en esta etapa es un fenómeno educativo de carácter universal y muy poco controvertido (ANECA, 2004: 57).

Actualmente, se está trabajando sobre la ficha técnica de propuesta del título universitario de las enseñanzas de grado en Magisterio de Educación Infantil que está siendo discutida. Si bien, ya se puede adelantar que, según el RD 55/2005 del 21 de enero, este título estará compuesto por 180 ECTS (*European Credit Transfer System*) de formación académica básica de los cuales se destinarán 60 a la formación adicional de orientación académica o profesional que dedicará, a su vez y como mínimo, 40 al Practicum.

Las condiciones generales de acceso del profesorado del sector público y las normas para el sistema de ingreso en los cuerpos de los funcionarios docentes de los niveles no universitarios están reguladas según la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002. Recientemente, un Real Decreto de 2004 aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación, derogando la anterior normativa de 1993 que regulaba estos aspectos.

III. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRE-PRIMARIA DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA

Desde una perspectiva comparada, para caracterizar los trazos más significativos y relevantes de los tres modelos de formación inicial estudiados aquí, se ha optado, de entre otros posibles parámetros, por abordar su comparación atendiendo a dos dimensiones esenciales. Por un lado, nos fijamos en la estructura general de los modelos de formación y su regulación marco, que queda reflejada en la Tabla 1, y, por otro, nos aproximamos al análisis de los contenidos formativos que estructuran el currículum del futuro profesorado de Educación Pre-Primaria de los tres países examinados, que reflejamos en la Tabla 2.

De este modo, en la Tabla 1 se confrontan los diferentes estudios realizados en los tres países sobre la formación inicial del profesorado de la etapa de Educación Pre-primaria, a partir de lo que podemos establecer una serie de agrupaciones referentes a la provisión de este tipo de formación en los tres países:

TABLA 1. Estructura general y regulación marco de los modelos de formación del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España

	ITALIA	REINO UNIDO	ESPAÑA
Titulación	<i>Laurea di Scienze dell'educazione e della formazione (Scuola Materna)</i>	<i>Pre-school assistants Primary Teachers Bachelor of Education Qualified Teacher Status</i>	Diplomatura Magisterio de Educación Infantil
Legislación	<i>Legge 509 Decreto Ministerial (1999)</i>	<i>Qualifying to Teach (DfES y TTA) Circular 13/98 (2002)</i>	L.O.C.E. (2002)
Proceso Bolonia	Inicio 2001 ECTS: Mayo 2001	Inicio 2003 ECTS: 1989	Inicio 2001 ECTS: Diciembre 2001
Acceso (Edad/ Titulación/ Otros requisitos)	18 años <i>Diploma di superamento dell'esame di Stato</i>	18 años <i>General Certificate of Secondary Education</i> (Entrevista individual en presencia profesorado)	18 años Título de Bachiller o Técnico Superior
Otras vías de acceso	<i>Esame integrativo</i> ¹⁵	Posesión de un grado universitario y tener más de 24 años	Prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años
Instituciones de Formación	<i>Facoltà di Scienze Della Formazione</i>	<i>Higher Education Institutions (School/ College of Education)</i>	Escuelas Universitarias o Facultades de Educación
Duración	3-4 años	3-4 años	3 años
Currículum Establecido	Legge n. 341 de Noviembre de 1990 Decreto Ministeriale del MURST de 1998 ¹⁶	<i>QTS Qualifying to Teach (DfES y TTA) Circular 13/98 (2002)</i> ¹⁷	Real Decreto 1440/1991 ¹⁸

¹⁵ Examen realizado por la institución educativa referido a los candidatos que están estudiando en cualquier nivel educativo en Italia o en el extranjero y deseen matricularse en el año equivalente en otro tipo de institución del mismo nivel en Italia. Los tests son definidos por la institución educativa que le corresponda. Siguiendo exitosamente la finalización de este examen, los candidatos reciben un certificado sin título específico o indicación de notas permitiéndoles el acceso a educación superior.

¹⁶ Decreto Ministerial del MURST 26 mayo 1998 que establece los criterios generales para Universidades para la regulación de la organización de los cursos de las carreras de educación primaria.

¹⁷ *Qualifying to Teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training* establece los estándares para el estatus de Profesor Calificado y los requisitos para los cursos de Formación Inicial del Profesorado. *Department for Education and Skills, DfES y Teacher Training Agency, TTA (WO Circular 13/98)*.

¹⁸ Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE, 11-10-1991).

TABLA 1. Estructura general y regulación marco de los modelos de formación del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España (continuación)

	ITALIA	REINO UNIDO	ESPAÑA
Modelo de formación	Modelo simultáneo	Ambos modelos	Ambos modelos
Ámbitos de intervención	Sistema educativo formal	Educación, trabajo social y dirección de centros	Sistema educativo formal

En primer lugar, de la observación a la Tabla 1 cabe destacar que Italia y España presentan una situación de la educación infantil más unificada que en el Reino Unido y con una figura educativa responsable de la misma con un único modelo de formación que se imparte en las universidades. El Reino Unido como sistema de gobierno tradicionalmente descentralizado y, por lo tanto, también como sistema de gestión educativa regional o local, está experimentando en los últimos años una tendencia a unificar su sistema de gestión a nivel nacional a través de la publicación de documentos oficiales que regulan la diversidad de formas a través de las que se oferta la educación. Pero, en cualquier caso, esta tendencia a la descentralización durante largos años ha provocado una amplia gama de instituciones que se dedican a la educación y el cuidado infantil estableciendo una diversidad de títulos reconocidos para trabajar en esta etapa educativa que nos ocupa, dando lugar hasta cuatro diferentes titulaciones reconocidas legalmente aceptadas en todo el Reino Unido. En este sentido, también se puede explicar el por qué de las diferencias entre el Reino Unido y los otros dos países, Italia y España, en lo que refiere a los ámbitos de intervención de este tipo de profesorado pues en el caso anglosajón los ámbitos se amplían más allá del sistema educativo formal abarcando también otros ámbitos como el trabajo social.

Los tres países tienen un currículum nacional establecido que regula las enseñanzas mínimas que deben contener los planes de estudio de las titulaciones, si bien en el caso del Reino Unido no se trata de un documento legislativo sino una guía oficial. Además, el caso español se diferencia de los otros dos, pues el gobierno central estipula unas asignaturas de obligado cumplimiento para todos los maestros y para cada especialidad con carácter troncal; mientras en Italia y Reino Unido las instituciones formativas, universidades o HEIs, determinan las asignaturas que ofertan en el plan de estudios de la titulación de manera autónoma ajustándose al tratamiento de unas áreas formativas determinadas, pero sin entrar en su detalle.

Por otro lado, el modelo simultáneo en la formación del profesorado de la Educación Infantil está bastante generalizado en los tres países, si bien, en el caso del Reino Unido la tipología de formación más generalista (PGCE) está demostrando una tendencia mayor a incorporar cada vez más el modelo consecutivo debido, posiblemente, a la relación entre los centros formativos y las escuelas donde se realizan las prácticas pues, muy a menudo, éstas se desarrollan como incorporación progresiva a un puesto de trabajo debido a la elevada demanda de profesorado que presenta este país. En cualquier caso, el Reino Unido presenta y reconoce ambos modelos como válidos permitiendo una formación del profesorado de esta etapa más flexible ya que se adapta mejor a las necesidades formativas de los estudiantes al presentar más diversidad de elección.

Además, está el hecho de que en Italia no se requiera una edad mínima para acceder alternativamente a esta formación, mientras que en el caso de España se establece un mínimo de 25 años y en el Reino Unido de 24 años de edad como uno de los requisitos de acceso. Asimismo, los requisitos cambian, pues mientras en Italia y en España es necesario realizar una prueba de acceso o examen de superación de contenidos mínimos, en Reino Unido se exige haber cursado como mínimo un grado universitario y estar en posesión de su acreditación.

Hay que destacar igualmente, respecto a esta Tabla 1, que los ámbitos de intervención para los que se prepara en la formación inicial de cada uno de los tres países reflejan el resultado de la evolución histórica que esta etapa de la educación ha sufrido en cada uno de ellos. Es decir, la razón por la que el Reino Unido prepara para más ámbitos de intervención que el meramente formal, como ocurre en los otros dos países, y abarque esferas como el trabajo social y la dirección de centros se debe a una concepción de esta etapa más global y diversificada en su provisión. Sin embargo, no por todo ello la figura docente de la Educación Infantil en Italia y en España no se encuentra preparada para la intervención en estos y en otros ámbitos, sencillamente su orientación profesional a lo largo de la formación inicial está dirigida en especial al sistema educativo formal.

Para finalizar, en relación con los señalados contenidos, analizaremos desde un enfoque comparado algunos de los principios y orientaciones legales más significativos para las titulaciones del profesorado de la educación

Pre-primaria en cada uno de los diferentes países aquí presentados. De esta forma, podemos establecer comparaciones sobre el contenido curricular que se determina para la formación profesional, tanto teórica como práctica, de estos docentes. Para ello, atendemos a la articulación de las enseñanzas de las titulaciones dedicadas a la formación inicial del profesorado para esta etapa educativa considerando las siguientes variables: contenidos formativos referentes a la función docente, contenidos formativos referentes a los conocimientos básicos, materias optativas y prácticas en la formación inicial. A pesar de una cierta dificultad a la hora de establecer el grado de equivalencia entre este tipo concreto de variables, su comparación nos da, sobre todo, una idea general de la formación teórica y práctica que se propone en cada uno de los modelos formativos. El resultado de la agrupación queda reflejado en la siguiente tabla:

TABLA 2. El currículum formativo del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España

	ITALIA	REINO UNIDO	ESPAÑA
Áreas de Formación de la Función Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógica • Psicológica • Socio-antropológica • Docente-metodológica • Higiénico-médica • Integración escolar y Educación Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Principios profesionales y prácticos. • Docencia: Planificación, expectativas y objetivos; Supervisión y Evaluación; Dirección del aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica General • Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar • Sociología de la Educación • Bases psico-pedagógicas de la educación especial • Organización del centro escolar • Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación
Contenidos Formativos Básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y literatura • Matemáticas e Informática • Ciencias físicas, naturales y ambientales 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos y Conocimientos: Conocimiento de las áreas de contenido de la <i>Foundation Stage</i>; Uso de Tecnologías 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica • Desarrollo del pensamiento

TABLA 2. El currículum formativo del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España (continuación)

	ITALIA	REINO UNIDO	ESPAÑA
	<ul style="list-style-type: none"> • Música y comunicación del sonido • Ciencias motrices • Lenguas Modernas 	de Comunicación e Información; Necesidades Educativas Especiales; etc.	matemático y su didáctica <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica • Desarrollo de la expresión musical y su didáctica • Desarrollo psicomotor • Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Conocimiento del medio natural, social y cultural <ul style="list-style-type: none"> • Literatura infantil
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tirocino</i> (400 horas) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>School experience</i> (18-32 semanas) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Practicum</i> (320 horas)
Otras áreas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Laboratorio</i> • Tesis de la Laurea 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Materias optativas • Créditos de libre configuración

(FUENTES: Elaboración propia a partir de las directrices generales de los planes de estudio de la *Laurea Scienze dell' educazione e della formazione (Scuola Materna)* en Italia según el Decreto Ministerial del MURST 26 mayo 1998, las directrices generales establecidas del *QTS* en septiembre de 2002 para todo el Reino Unido y, en nuestro país, el plan de estudios para la titulación de Maestro de Educación Infantil según el Real Decreto 1440/ 1991 de 30 de agosto y el Real Decreto 1267/1994 de 10 de junio).

Al analizar esta tabla sobre los principios y orientaciones legales que regulan el currículum normativo del docente de Educación Pre-primaria podemos observar, en primer lugar, que en el caso de nuestro país se trata de directrices legales más específicas en cuanto a la ordenación del currículum formativo. En este sentido, España marca la diferencia respecto a los otros dos países puesto que en ellos no existe una disposición legal que determine las materias con carácter obligatorio (troncales) para todos los maestros en un

nivel nacional. En este último caso, se trata de la regulación general de unas áreas de conocimiento que cada universidad cubre libremente con el establecimiento de una oferta formativa determinada, como sucede en Italia en las distintas facultades, y/o en diversas vías de formación inicial del profesorado como es el caso del Reino Unido.

De este modo, resulta evidente que los contenidos formativos básicos y de formación de la función docente cubren, esencialmente, las mismas áreas de conocimiento pero lo que varía es su categoría pues en el caso español todas tienen un carácter específico de obligado cumplimiento. De este modo, fijándonos con más detenimiento en dichas áreas y las materias obligatorias, en el caso de España, podemos observar, a pesar de las diferencias, que en general todas ofertan materias que cubren la formación docente en los siguientes aspectos:

- Estudio del niño, desde su proceso de desarrollo global hasta los factores y contextos ambientales que influyen en su educación.
- Estudio pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica, organización y/o gestión de centros, evaluación de los procesos educativos, etc.
- Estudio del currículum básico que incluyen contenidos académicos como las matemáticas, lenguas, ciencias experimentales, etc.
- Estudio de métodos y soportes pedagógicos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación o la Informática.
- La Educación Especial y las necesidades educativas especiales atendiendo la diversidad y a las dificultades de aprendizaje debido a diversas causas.

Asimismo, podemos inferir cómo en cada país las grandes áreas del conocimiento que nutren e influyen la disciplina de la educación tienen más o menos presencia en función del perfil profesional que se tiene de este tipo de docente, y de los maestros de forma más general. De este modo, en el caso de Italia y de España la tendencia es un maestro de Educación Pre-primaria que es más generalista, pues disciplinas como la Sociología, la Psicología, la Antropología, la Historia y la Filosofía están presentes en los contenidos formativos de carácter obligatorio. Las Ciencias Sociales y las

Humanidades, pues, suponen una base formativa determinante que impregna la formación docente a lo largo de todo su proceso. En cualquier caso, la Pedagogía como disciplina también tiene una carga académica importante, destacando su componente metodológico, además de su aplicación al desarrollo de los contenidos formativos en los que ambos países también coinciden como es el caso de las Matemáticas, las Lenguas, las Artes plásticas, la Música o la Sociología. Si bien, en el caso de España cabe destacar, en cuanto al contenido de carácter pedagógico, cómo las disciplinas se estudian aplicadas al desarrollo infantil, es decir, desde las didácticas aplicadas y no desde sus teorías clásicas.

El caso del Reino Unido es difícil de comparar, puesto que las disciplinas que estudian o desarrollan la educación como la Sociología, la Psicología, la Pedagogía, etc. no están presentes como tales en las disposiciones legales, sino que se trata de un modelo más amplio en el que estas disciplinas se aplican al desarrollo de la intervención futura y, por lo tanto, a comprender y tener en cuenta los factores externos y los contextos en los que la educación y el cuidado del niño tienen lugar.

Si bien es difícil establecer comparaciones en lo referente a los elementos comunes de las áreas de formación y de los contenidos formativos básicos, también lo es a la hora de hacer referencia a los elementos más distintivos de cada país, puesto que se trata de niveles de concreción diferentes entre los tres países. Teniendo en cuenta todo ello, existen algunos aspectos que destacan a pesar de que lo hagan desde la visión general aquí adoptada y son:

- Atención que se le confiere a las áreas de la Higiene y de la Salud en el caso de Italia.
- La relevancia de la organización y la gestión del aula o de los centros escolares en Reino Unido y España, a diferencia del caso italiano.
- La importancia de la teoría y del estudio de las políticas institucionales de la educación en el caso de España.

Otro de los aspectos que se recogen en la Tabla 2, es el factor de la formación práctica del profesorado de Educación Pre-primaria en los tres países aquí revisados. De este modo, y considerando una jornada completa de entre 30 y 40 horas semanales podemos calcular, en el caso del Reino Unido, un

total horas de prácticas alrededor de 540/720 y 720/1240 durante todo el período de formación inicial. Resulta evidente, pues, que es en este país donde las prácticas cobran más importancia de entre los tres países ya que, en cualquier caso e itinerario formativo, los futuros maestros dedican más horas de formación práctica a lo largo de su formación inicial.

En el caso de España, que admite ambos modelos de formación, la cantidad de tiempo dedicada a las prácticas es siempre la misma, independientemente del modelo de formación que se realice ya que España acepta tanto el modelo de formación continuo como el simultáneo. En el Reino Unido, que también admite los dos modelos de formación, la cantidad de tiempo que se dedica a las prácticas en las escuelas depende de la ruta de formación elegida y su titulación y, dentro del modelo consecutivo, la fase de formación en la que el estudiante se encuentre. Finalmente Italia, donde predomina el modelo simultáneo de formación inicial del profesorado, determina un número de horas de formación práctica que tampoco varía.

Respecto a la formación práctica, y como uno de los aspectos significativos del modelo de formación italiano, añadir que el Laboratorio y la Tesis de la Laurea están considerados formación práctica docente de los aspectos metodológicos de la formación inicial y que, a diferencia de los otros dos países, ocupan también un número determinado de créditos. De este modo, debemos atender a que el *Laboratorio* supone una serie de prácticas de los contenidos formativos planteado de manera global, es decir, integrando los conocimientos de todas las materias en un sólo proyecto o experimento práctico que se realiza en el propio centro de formación, y no de forma aislada como se realiza en el caso de España con la asignación de determinadas horas de prácticas para cada asignatura.

Para terminar, señalar que el hecho explicado anteriormente sobre la autonomía de las instituciones universitarias españolas para elaborar los planes de estudio, da lugar a que una parte de los contenidos formativos del currículum de la formación inicial de los docentes de Educación Infantil se estructure como materias optativas y de libre configuración que permiten a los futuros docentes diseñar parte de su plan de estudios sobre la oferta que cada universidad establece para este tipo de formación. En este sentido, Italia y el Reino Unido difieren de España pues las instituciones gozan de una mayor autonomía para determinar la obligatoriedad u optatividad de las materias

ofertadas en función de la figura del docente que pretenden alcanzar y, por lo tanto, los estudiantes gozan de una mayor oferta entre las distintas instituciones y programas encargados de la formación inicial de estos docentes. En cualquier caso, hemos podido comprobar ahora como, a pesar de estas diferencias, los tres modelos incluyen las áreas curriculares básicas en este tipo de formación.

IV. CONCLUSIONES

El estudio comparado de la formación inicial del profesorado de la Educación Pre-primaria en Italia, Reino Unido y España nos permite 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. De este modo, podemos inferir que la formación inicial de estos docentes en los países estudiados está determinada por factores como:

- La trayectoria histórica del sistema educativo y el lugar que la Educación Pre-primaria 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.
- 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.
- 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, hemos podido comprobar que, en cualquier caso, 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 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, podemos 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.

Es importante volver a recordar el hecho de que algunas materias vengan estipuladas desde el gobierno central o no, ya que éstas suponen una proporción importante de la formación y una variedad general de conocimientos considerados necesarios para cualquier tipo de docente de la Educación Infantil. En el caso de que no se determine la especificidad de las materias, la estructuración de las asignaturas de las titulaciones varía y se realiza en función de la importancia que se les 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 Pre-primaria 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 los 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.

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, 2004). 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 conclusiones de la Cumbre de Lisboa de marzo de 2000 exponen claramente que «los sistemas europeos de educación y formación necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del empleo». En este sentido, el profesorado desempeña un papel fundamental para lograr los objetivos anteriores.

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. Recientes 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.

Los sistemas de educación superior todavía se están enfrentando 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 formas alternativas se hacen necesarias en un contexto actual europeo que pretende fluir hacia una sociedad europea del conocimiento y la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA-GRUPO DE MAGISTERIO (2004): *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, Informe Final* (Madrid, ANECA).

B.O.E. Núm. 206 del 27 de agosto de 1992 sobre el Real Decreto 915/1992, de 17 de julio de 1992.

CARRO, L. (2003): *La formación inicial del profesorado en Europa: Análisis de 40 sistemas educativos* (Valladolid, Universidad de Valladolid).

CARRO, L. (2004): *Informe de los grados de Magisterio en los 25 países de la UE* (Valladolid, Universidad de Valladolid).

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002): *Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo de primavera en Barcelona. La estrategia de Lisboa - Hacer realidad el cambio* (Bruselas, CCE).

DAVID, T. (1998): *Researching early Childhood Education, European perspectives* (London, Paul Chapman Publishing Limited).

DELORS, J. (1996): *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (Paris, UNESCO).

DfEE (1998): *The National Curriculum* (London, QCA —Qualifications and Curriculum Authority—).

- DfEE (2000): *Curriculum Guidance for the foundation stage* (London, QCA —Qualifications and Curriculum Authority—).
- 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) (Bruselas, EURYDICE).
- EURYDICE (2000): *Two decades of Reform on Higher Education in Europe: 1980 onwards* (Bruselas, EURYDICE).
- EURYDICE (2001): «Pre-school assistant United Kingdom» en *Glosario de términos*. (E/W/NI) Vol. 3 (Bruselas, EURYDICE).
- EURYDICE (2002): «Key topics in education in Europe» Vol. 3 *The teaching and profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life* (Bruselas, EURYDICE).
- EURYDICE (2004): «La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses» en el *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 (2005a): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National trends in the Bologna Process 2004/2005* (Bruselas, EURYDICE).
- EURYDICE (2005b): «Reformas de la profesión docente análisis histórico: 1975-2002», *Informe Anexo de La profesión docente en Europa: Perfil, Tendencias y Problemática* (Bruselas, EURYDICE).
- EURYDICE (2006a): *Quality Assurance in Teacher Education in Europe* (Bruselas, EURYDICE).
- EURYDICE (2006b): «Pre-school setting», en *Glosario de términos* (E/MNI) Vol. 3 (Bruselas, EURYDICE).
- GASSNER, O. (2002): *Strategies of change in teacher education: European views. Proceedings of the ENTPE/ BLK conference* (Feldkirsh (Aut), Padagogische Akademie Feldkirsh).
- HELEN, P. (1997): *Comparing nurseries, staff and children in Italy, Spain and the UK* (London, PCP).
- HOLCROFT, C. (2000): «Teacher Education in England and Wales», en *Conferência da Presidência Portuguesa* (Luolé, Portugal).

LEGGE, n.º 341 de Riforma degli ordinamenti didattici universitari 19 novembre 1990. Gazzetta Ufficiale, n.º 274, Roma.

LYNDON, J. (2000): *Early Years Care and Education in Europe* (London, Hodder & Stroughton).

SAYER, J. (2006): «European Perspectives of teacher education and training» en *Comparative Education Vol. 42*, n.º 1, pp. 63-75.

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

ESPAÑA: *El portal del Ministerio de Educación y Cultura.*

(<http://www.mec.es>) Consultado el 30 de noviembre de 2005.

EURYBASE: *Data base from the Information Network of Education in Europe.*

(http://www.EURYDICE.org/Eurybase/frameset_eurybase.html) Consultado el 29 de marzo de 2006.

ITALIA: *Ministero dell'Istruzione.*

(<http://www.istruzione.it/>) Consultado el 24 de abril de 2006.

REINO UNIDO: *The Department of Education.*

(<http://www.deni.gov.uk/>) Consultado el 13 de junio de 2006.

REINO UNIDO: *Department of Education and Skills.*

(<http://www.dfes.gov.uk/index.shtml>) Consultado el 10 de junio de 2006.

REINO UNIDO: *Learning and Skills Council.*

(<http://www.lsc.gov.uk/National/default.htm>) Consultado el 28 de mayo de 2006.

TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS (2006).

Handbook of guidance. Acompaña el QTS: Profession standard for qualified teacher status and requirements for initial teacher training (TDA, London). (<http://www.tda.gov.uk/about/publications.aspx>) Consultado el 23 de mayo de 2006.

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA.

(<http://www.scform.unibo.it/Scienze+della+Formazione/Didattica/Lauree+triennali/2005/PaginaCorso20050088.htm>) Consultado el 12 de junio de 2006.

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA.

([http://www.univda.it/univda/univda.nsf/95476c778a15a12bc1256a200035db55/18e1a08b12abe571c1256f170028f9df/\\$FILE/Laureandi%20SFP%20e%20Peda.pdf](http://www.univda.it/univda/univda.nsf/95476c778a15a12bc1256a200035db55/18e1a08b12abe571c1256f170028f9df/$FILE/Laureandi%20SFP%20e%20Peda.pdf)) Consultado el 14 de junio de 2006.

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DE LECCE:

(http://www.unile.it/ateneo/facolta/scienze_formazione/cdl/cdl_pedagogia_infanzia.asp) Consultado el 14 de junio de 2006.

RESUMEN

El trabajo recoge los resultados y conclusiones de una investigación de carácter general a propósito de la formación inicial del profesorado de Educación Pre-primaria en los países de Italia, Reino Unido y España. Asunto relevante dada la actual importancia de la formación de los docentes de esta etapa educativa en el contexto de los objetivos comunes de los sistemas educativos europeos y las reformas del espacio europeo de educación superior. Asimismo, el texto revela las características principales y las nuevas tendencias de este tipo de formación en los tres países con el objetivo de comparar el estado actual de la misma y los principales motivos que explican las semejanzas y diferencias entre los países estudiados.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado. Educación Pre-primaria. Italia, Reino Unido y España.

ABSTRACT

The paper is gathering the results and conclusions of an investigation generally speaking of the initial formation of the teaching staff of pre-primary education in the countries of Italy, United Kingdom and Spain. The current importance of teacher formation in this educational stage for the common objectives of the educational systems and high education reforms in the European Union is a premise. The document also reveals the principal characteristics and new tendencies in this type of formation in the three countries mentioned earlier. Likewise, the purpose of this work is to compare the actual state and principal trends that explain the resemblances and differences between the studied countries.

KEY WORDS: Teacher training. Childhood Education. Italy, United Kingdom and Spain.