



Perspectivas actuales de la Educación Infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España

Current perspectives on child education multigrade schools. A comparative study between Mexico and Spain.

Montserrat Magro Gutiérrez y Silvia Carrascal Domínguez

Magro Gutierrez, M. y Carrascal Dominguez, S. (2018). Perspectivas actuales de la Educación Infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp 134-153.

Resumen

La Educación Infantil o Educación Preescolar (3 a 6 años), con el paso del tiempo ha adquirido una concepción distinta que ha permitido visualizarla como un espacio de oportunidades para el desarrollo del individuo en los diferentes campos formativos. Por consiguiente, este nivel educativo se ha sometido, de forma paulatina a constantes cambios que se originan de la necesidad de dar respuesta a los procesos de transformación que día a día conllevan. El presente texto aborda el contexto y acciones implementadas a nivel internacional relacionadas con la Educación Infantil, para pasar después a presentar los escenarios políticos educativos más relevantes a los que se ha enfrentado el nivel educativo, así como a los avances, dificultades y en su caso, necesidades que aún prevalecen. Para lograr una enseñanza efectiva, que favorezca el aprendizaje de los educandos, es necesario considerar la formación permanente del docente. Desde esta perspectiva se analizan los procesos formativos iniciales y permanentes, así como los currículos educativos actuales de Educación Infantil que los docentes han de desarrollar en las aulas de ambos países.

Palabras clave: Educación Infantil, aprendizaje significativo, currículo sostenible, México, España.

Abstract

Preschool Education (3 to 6 years), that over time has acquired a different conception that has allowed it to be seen as a space of opportunities for the development of the individual in the different formative fields. Consequently, this educational level has gradually undergone constant changes that arise from the need to respond to the processes of transformation that day by day entail. The article begins by addressing the context and actions implemented at the international level related to Early Childhood Education, to then present the most relevant educational political scenarios that have faced the educational level, as well as the progress, difficulties and, where appropriate, needs that still prevail. In order to achieve an effective teaching, which favors the learning of learners, it is necessary to consider the permanent formation of the teacher, from this perspective we analyze the initial and ongoing teacher training processes, as well as the current curriculum in Early Childhood Education that teachers have to Develop in the classrooms of both countries.

Keywords: Preschool Education, Meaningful learning, sustainable curriculum, México, España.



Introducción

Ante los cambios de la globalización, la sociedad del conocimiento, la información y los crecientes retos sociales, históricos, políticos, económicos y culturales, se hace cada vez más visible el interés de las autoridades educativas de los diferentes países por fortalecer las políticas públicas de la Educación Infantil (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

En este contexto y en el ámbito de la Educación Infantil (3 a 6 años) las instituciones y organismos oficiales han realizado diversos esfuerzos por superar la perspectiva de que la Educación Infantil, es un espacio privado de contenidos educativos sustanciales y que tiene como única función atender, entretener y cuidar a los estudiantes y reconocer que este nivel educativo representa el primer peldaño para el desempeño posterior del aprendizaje y que es un proceso que impacta de manera positiva en el rendimiento escolar y personal de todo individuo (Vila, 2000).

En el presente trabajo se ha realizado un estudio comparado entre el diseño y la planificación curricular desarrollados por España y México en el marco de la Educación Infantil. Es indiscutible el importante papel que juega la Educación Preescolar (en el caso de México) y la Educación Infantil en su segundo ciclo (en el caso de España) en el desarrollo del individuo, ya que favorece la igualdad de oportunidades, permite el acceso a la participación laboral de más mujeres, fortaleciendo las condiciones de vida de los educandos, entre otros (Tabla 1).

Tabla 1. Comparativo de la terminología empleada en la educación de la primera infancia en México y España.

Países comparados	Rangos de edades de atención en el nivel educativo analizado de edades.	Denominación a la Educación institucionalizada en este rango de edades.	Fundamentación
México	De los tres a los seis años	Educación preescolar	La Ley General de Educación en México en su artículo 37, expresa "Artículo 37.- La Educación de tipo Básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria."
España	De los tres a los seis años	Segundo ciclo de Educación Infantil	La Ley Orgánica 2/2006, en su artículo 14 expresa: "Artículo 14.- La etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad".

Fuente/ Elaboración personal.

Los niños que reciben una educación preescolar de calidad tienen mejores niveles de éxito escolar en los primeros años de Educación Básica, llegan mejor preparados para enfrentar los procesos y desafíos escolares que supone la etapa obligatoria y el sistema formal, que aquellos que no han pasado por dicha experiencia (Amey y Ramey, 1999; Román y Murillo, 2010).

En este sentido y en base al Derecho a la Educación recogido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (en adelante DUCH), además de la educación formal cabe destacar la influencia que tiene en el aprendizaje y la mejora de la calidad en la educación a edades tempranas, la implicación de las familias, el entorno, los estilos de enseñanza y los espacios de aprendizaje, entre otros. Asimismo y desde la perspectiva global que han desarrollado sobre la educación, tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF), podemos afirmar que la educación básica o inicial recibida durante los primeros años impacta significativamente en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes que proceden de familias con características sociodemográficas en situación de riesgo, contribuyendo a promover la igualdad de oportunidades sociales (UNICEF, 2000; UNESCO 2007; Hidalgo, 2011).



Si en los primeros años de vida un niño recibe la mejor estimulación para el desarrollo motriz, social, emocional y cognoscitivo, es más probable que crezca sano y desarrolle capacidades que le permitan gozar de una vida productiva y plena. Por ello se requiere una atención oportuna por parte de las familias y los gobiernos para garantizar el pleno goce de los derechos de niñas y niños en esta etapa fundamental para su futuro (UNICEF, 2016: 23).

Reconocer los beneficios en el desarrollo del individuo, tanto en el ámbito educativo como en lo social, ha hecho que las autoridades educativas procuren un plan de mejora que fortalezca una mayor inclusión a través de la educación y desde la primera infancia, atendiendo a aspectos determinantes tales como la cobertura, las modificaciones a los proyectos curriculares, la implementación de la obligatoriedad y la gratuidad en el servicio educativo, reformando las leyes bajo las que se rigen los procesos de ingreso y permanencia al servicio docente de algunos países. El objetivo principal es lograr garantizar una educación significativa que potencie un pensamiento transformador en la sociedad actual, que reconozca los derechos de los niños por recibir una educación de calidad y significativa.

Perspectiva actual de la Educación Infantil y su impacto en el desarrollo del individuo

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, los gobiernos de 164 países se involucraron en el cumplimiento de los compromisos de la Educación para Todos, el cuál engloba seis objetivos y 12 estrategias relacionadas con la necesidad de garantizar el acceso a la educación de los diferentes niveles educativos (incluyendo la Educación Infantil) y mejorar los servicios educativos con equidad y calidad (UNESCO, 2015).

De los resultados de la aplicación de los compromisos de la Educación para Todos, se identifica que desde 1999 hasta el 2012, el número de niños matriculados en la Educación Preescolar representó un incremento de casi dos tercios. En el 2014 la Educación Preescolar adquirió el carácter de obligatoriedad en 40 países pertenecientes a los compromisos de dicho programa y en 2015, todavía un 30% de los niños y en una quinta parte de los países, estarían escolarizados.

La UNESCO (2015) expone que con la ampliación del acceso del nivel educativo en cuestión, se espera reducir la brecha de inequidad y desigualdad social, así como fortalecer la eficacia de los sistemas educativos. No obstante, el aumento masificado de este nivel guarda una estrecha relación con la posibilidad de desarrollar progresos desiguales y heterogéneos.

En la actualidad, uno de los aspectos más relevantes en los modelos de Educación Infantil es que se relaciona con la formación profesional de los docentes que laboran en este nivel. En algunos países la falta de preparación de los docentes plantea la necesidad de que los profesionales que atienden a estudiantes de esta etapa educativa cuenten con una formación de tipo universitaria, considerando la formación permanente como parte de su trayectoria, desarrollo y capacitación profesional (Zabalza, 1987; Vila 2000).

Dentro de las estrategias desarrolladas e implementadas de los diversos países que han logrado mejores resultados en términos de calidad educativa destacan: la selección previa al ingreso al servicio docente, los procesos de capacitación antes, durante y después del ingreso, el control del ingreso y vacantes del profesorado al sistema educativo, el pago de salarios iniciales alineados a la profesión, la percepción de la profesión de la docencia como un status de oportunidad de aporte a la sociedad, los procesos de selección y supervisión de la figura de liderazgo de los centros educativos, el monitoreo y evaluación constante de los procesos y resultados de la implementación de las políticas educativas, entre otros (Barber y Mourshed, 2008).

Con relación a esto, Tiana (2013) afirma que los resultados de los estudios de McKisey y Company (2007) realizados a un total de 25 sistemas educativos de todo el mundo, demuestran cómo el hecho de seleccionar a los mejores estudiantes para convertirlos en docentes asegura que sus futuros educandos reciban una educación de calidad. Por lo tanto, es imprescindible plantear, en el marco de las iniciativas e implementación de políticas públicas en Educación Básica, los temas que versan entre la internacionalización y la globalización; así como la influencia que la gobernanza de los organismos internacionales está generando en esta agenda que determina el rumbo de la actividad educativa. Esta internacionalización se originó en el siglo antepasado, como un término referido a las limitaciones de la soberanía de un Estado sobre la totalidad o parte de su territorio a favor de otros Estado. Asimismo, en el ámbito educativo, los estudios comparados han puesto de manifiesto tendencias globalizadoras como consecuencia de los procesos de migración, de difusión y de contacto cultural entre diferentes contextos económicos, geográficos o culturales (Luzón y Torres, 2016).



La Educación Infantil en España y México. La Escuela Multigrado, una oportunidad para el aprendizaje

Tal y como afirman Sánchez y Herrero (2012), España y México son países que a través de la historia han mantenido profundos vínculos culturales, políticos, económicos, entre otros, que van más allá de las memorias coloniales. Dicho antecedente, brinda la oportunidad de plantear un estudio sobre los aspectos de sinergia que puedan encontrarse en el ámbito educativo, específicamente de la Educación Infantil, con la intención de contrastar los antecedentes y la situación actual de ambos países y a partir de ello generar posibles alternativas o estrategias que coadyuven a los procesos educativos de ambos países.

En el caso de España, hablar de la escuela multigrado es hacer referencia a la Escuela Rural, ya que la primera surge desde la perspectiva de las condiciones de organización de la segunda (Bustos, 2007). Desde los años 70 hasta los principios de los 80, la Escuela Rural ha sido percibida como una desventaja educativa a comparación de la escuela urbana.

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, la Escuela Rural comienza a adquirir una consideración significativa. A diferencia de México, en España muchas de las poblaciones rurales cuentan con los servicios básicos de calidad, similares a los del contexto urbano, lo que ha facilitado el proceso de urbanización (Boix, 2011).

Para el caso de México podemos definir la escuela multigrado como aquel centro de trabajo educativo que no cuenta con los docentes suficientes para atender a todos los grados escolares con grupos separados, atendiendo a los alumnos de diferentes grados con un mismo docente, pudiendo ser unitarias, donde el educador atiende además a cuestiones administrativas y organizativas del centro, o bidocentes en las que uno de los dos educadores realiza estas tareas, además de las docentes. Si bien el término multigrado se acuñó en un inicio para las escuelas primarias, actualmente es utilizado para el nivel educativo de preescolar. En diferentes estudios y publicaciones de las instancias educativas de este país, se refieren a la escuela preescolar multigrado en estos términos y afirman que este tipo de centros tiene una mayor presencia en las localidades rurales (SEP, 1996; INEE, 2010).

En ambos países, a pesar de las condiciones contextuales y a la cantidad de centros educativos y escuelas infantiles existentes, aún se hace presente la Escuela Rural y Multigrado, como una oportunidad de reconocer el derecho de los individuos de recibir educación de calidad que les permita desarrollarse armónicamente en los diferentes campos formativos del ser humano. Ante esto, es de suma importancia reconocer la función que cumple en la educación de las niñas y los niños, sin perder de vista el objetivo de su creación inicial “brindar educación a quienes más la necesitan”. Mientras estas escuelas existan, continuarán constituyendo uno de los medios más importantes para llevar oportunidades de desarrollo a individuos que habitan en zonas rurales o aisladas geográficamente.

La Educación Infantil en México. Políticas educativas relevantes

El Sistema Educativo Nacional, atiende a una cantidad significativa de alumnos matriculados. Tan solo en el 2012 atendió poco más de 33 millones de personas en los niveles de Educación Básica, Media y Superior. Durante el año 2012 de este ciclo escolar, el 84.7% pertenecieron al nivel de Educación Básica, es decir un 25.9 millones de alumnos de los cuales el 85% de los escolarizados representó a la Educación Preescolar. Con la finalidad de garantizar a la sociedad el derecho a la educación, incluye tipos de modalidades y servicios que se han organizado bajo diversos elementos, tales como el monto, la estructura y/o dispersión del mismo territorio geográfico y de la población. Durante este ciclo escolar Estados Unidos tuvo una atención de 78 millones de alumnos, en tanto que Brasil atendió a 54 millones. Ante estos datos, podemos inferir que México ocupa el tercer lugar en el continente americano (INEE, 2015).

Asimismo, reconoce que la educación es un servicio que garantiza el desarrollo del individuo y de la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, continúa estableciendo políticas educativas e implementando reformas educativas tales como la Reforma a la Ley General de Educación (Artículo 3º constitucional para la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación), con la finalidad de dar cumplimiento a sus propias normativas constitucionales.

La implementación de las diferentes reformas educativas ha planteado grandes retos para las autoridades educativas como al personal directivo y docente del nivel. Han sido resultado de la constante búsqueda por contar con un currículo



congruente y pertinente que favorezca los procesos de desarrollo de las niñas y los niños, por contribuir a la mejora de la formación del profesorado actual y por evaluar constantemente el Sistema Educativo Nacional.

La Educación Infantil en México ha tenido cambios significativos que la han consolidado como un nivel educativo estructurado con la visión de formar a individuos capaces de responder a las demandas de la sociedad actual. Dentro de estos, es de relevancia mencionar el carácter de obligatoriedad que adquiere la Educación Preescolar, como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica en 1992 al establecer el tercer grado de preescolar como un nivel educativo obligatorio a partir del ciclo escolar 2004/2005 (SEP, 2004).

En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. donde el nivel educativo pasó a formar parte de lo que se denomina Educación Básica. Por consiguiente se estableció la obligatoriedad del segundo grado de preescolar a partir del ciclo 2005/2006 para niños de cuatro a cinco años de edad, continuando por la del primer grado a partir de 2008/2009, dirigida a niños de tres a cuatro años de edad. No obstante, estos cambios dieron inicio a un ciclo de transformaciones, dentro de las cuales se plantó la necesidad de reorientar los planes y programas, además de los procesos de gestión y liderazgo directivo, y la formación y desarrollo profesional docente (SEP, 2004; Rivera y Guerra, 2005; INEE, 2009).

En este sentido, podemos afirmar que, hablar de obligatoriedad compromete al estado a brindar este servicio de forma universal, con calidad y equidad; y a los padres de familia a hacer que sus hijos asistan y cursen los tres grados educativos, como un requisito para ingresar a la Educación Primaria.

Alcances y resultados de la cobertura de la Educación Infantil en México.

Durante los últimos años, el número de alumnos matriculados ha aumentado significativamente. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (2010), la asistencia escolar entre los niños de 3 a 5 años fue de 53.7 %. No obstante, los resultados arrojados por el Sistema Educativo Nacional del ciclo 2013/2014, indican que únicamente cuatro de cada diez niños de tres años de edad están inscritos en la escuela, además de lograr una cobertura del 90% de los niños de cuatro años de edad.

Para el ciclo escolar 2013, la asistencia de los niños de tres años de preescolar fue únicamente del 44% considerando que el promedio de la OCDE es de 74% (INEE, 2015). En este contexto, la escuela multigrado asume un papel relevante en la educación, ya que es el medio que permite al gobierno mexicano atender a los diferentes sectores de la población, posibilitando el acceso de los niños a la escuela en zonas de población urbana, rurales e indígenas.

La Educación Infantil en México actualmente se organiza bajo los siguientes tipos o modelos educativos:

General: Es el servicio educativo más común que brinda el Sistema Educativo Nacional en los niveles de Educación Básica y Superior. Se puede encontrar en zonas urbanas y rurales.

Indígena: Brinda servicio educativo, específicamente a niños que viven en comunidades indígenas, uno de sus principales objetivos es preservar y conservar las tradiciones y costumbres culturales.

Comunitario: Brinda servicio educativo a población que se encuentran dispersas en el territorio nacional, es decir en zonas rurales o de rezago (INEE, 2016)

Un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, en mayo de 2008, demostró que la distribución de grupos unigrado y multigrado en el país por modalidad, a nivel nacional, varían de acuerdo al contexto. El 82.7% de los centros escolares preescolares unitarios pertenecen a la modalidad indígena, mientras que en los centros escolares ubicados en zonas rurales equivale a 54.2% (INEE, 2010).

En el presente análisis se integran datos referentes a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), los cuales brindan atención a niños desde los 45 días de nacidos hasta los seis años de edad. Segmentándolos de la siguiente manera: 35 días a un año de edad: Lactantes; de dos a tres años once meses: Maternales; de cuatro a cinco años once meses de edad: Preescolares (SEP, 1996).



Durante el ciclo escolar 2013/2014, la matrícula de alumnos de Educación Básica fue de 25.936,435 estudiantes, de los cuales 4.786,956 alumnos son pertenecientes a la Educación Preescolar. Fueron atendidos por 227,356 docentes en 89.954 escuelas preescolares y 1187 CENDIS. De las 89.954 escuelas preescolares del país, 24, 126 eran unitarias, de estas 24, 126 escuelas 4,816 fueron preescolares indígenas, 9.636 se atendieron bajo la modalidad de los cursos comunitarios y 9674 fueron preescolares generales unitarios (INEE, 2015).

Para el ciclo escolar 2014/2015, el total de alumnos atendidos en el nivel de preescolar según el tipo de sostenimiento fue de 4.804, 065 educandos, en 90.825 centros educativos de sostenimiento público y privado, atendidos por 229.587 docentes. Durante este ciclo escolar, la matrícula de los centros escolares infantiles generales públicos, ascendió y captó al 85% de la matrícula, y los de modalidad indígena un 10%. En cuanto al preescolar comunitario, a pesar de ser numerosos en el país, captó a un número reducido de alumnado, referente a esto, del total de los centros escolares generales, el 15.6% son unitarios, el 48.9% indígenas y el 53% comunitarios (INEE, 2016).

Tabla 2. Comparación de matrículas de los ciclos escolares 2013/2014 y 2014/2015 en México.

Ciclo escolar	Tipo de servicio	Docentes	Escuelas (Según tipo de sostenimiento)		Escuelas unitarias	Alumnos
			Público	Privado		
2013/2014	CENDI		1,000	187		
	General	227,356	45,526	10,100	9,674	4,786,956
	Indígena		9,654	2	4,816	
	Comunitario		20,115	2	9,636	
	Total	227,356	91,137	24,126	4,786,956	
2014/2015	CENDI		912			
	General	229,587	45,436	14,692		4,804,065
	Indígena		9,671			
	Comunitario		20,114			
	Total	229,587	90,825	11,876		

Fuente/ Elaboración Personal

Aunque los porcentajes de matriculación de la escuela multigrado, indígena y comunitaria son menores en comparación con la escuela general, no se debe dejar de lado que quienes habitan en localidades de rezago, rurales o de mayor dispersión. Estos son quienes se encuentran en mayores condiciones de vulnerabilidad y de inequidad. Dicha situación dificulta que los procesos de aprendizaje sean realizados con pertinencia y eficacia. Por lo tanto, es necesario redefinir y replantear las metodologías y modelos educativos que se están en marcha, así como el recurso económico que se destina a dichos contextos, con la finalidad de revertir la disparidad del servicio educativo.

La Educación Preescolar, dentro de su diversidad e interculturalidad, representa retos significativos. Dentro de estos se encuentra la atención a niños y niñas indígenas, asegurándoles que los profesores que impartan las clases, certifiquen y aprendan la lengua indígena que corresponda (Diario Oficial de la Federación, 1993.).

Otro de los retos de la Educación Preescolar radica en la homogenización entre escuela, docentes y padres de familia. Un estudio etnográfico realizado por Mercado & Montaña (2015) demostró que la brecha entre padres de familia y escuela sigue siendo significativa, por lo que parte de la agenda en materia de política educativa para la Educación Básica sigue siendo el involucramiento de los padres de familia en la formación de la primera infancia.

La Educación Infantil en España. Políticas educativas relevantes

Dentro de los referentes históricos más importantes en la trayectoria de la Educación Infantil en este país, destacan los siguientes:



En la Ley General de Educación de 1970, en su capítulo II y sección primera, se considera a la Educación Preescolar como un espacio que propicia actividades lúdicas, relacionadas a la vida del hogar y asociadas a promover el pensamiento lógico, lenguaje, sentido artístico, religioso, entre otros; favoreciendo así el objetivo fundamental de esta: “El desarrollo armónico de la personalidad del niño” (Ley 14/1970, de 4 de agosto, p. 12529).

Tal y como se aprecia en la normativa, la Educación Infantil se caracterizaba por ser concebida como un espacio sustitutivo de cuidados similares a los del núcleo familiar de los educandos. No obstante, a través de las actividades lúdicas y de la interacción del niño con sus pares y con otros agentes externos al contexto familiar, se brinda a los educandos la oportunidad de conocer y desarrollar capacidades cognitivas, físicas, creativas, sociales, propias del desarrollo infantil.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, afirma que hay cambios importantes y trascendentales en la Educación Infantil en España, ya que esta comienza a ser considerada como un espacio educativo de carácter formativo (título primero, capítulo primero, artículos 7, 8, 9 y 10).

Dicha ley da importancia a las capacidades relacionadas a los procesos de desarrollo sociales y personales, de lenguaje y comunicación, de exploración y conocimiento del entorno. En lo que refiere a las etapas o niveles, divide a la Educación Infantil en dos ciclos: el primer ciclo enfocado a la atención de niños de 0 a 3 años de edad y el segundo ciclo, de tres a 6 años de edad. Asimismo, determina las habilidades que se espera que desarrollen los infantes en estas etapas educativas, especificando además de forma muy general, la metodología educativa a implementar y la forma de organización de los contenidos. En su desarrollo, apunta que en estos ciclos, deberán ser maestros especializados los que presten sus servicios docentes. (Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre 1990).

Es ya con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, mediante la cual se reconoce a la Educación Infantil como una etapa primordial para el desarrollo del resto de las enseñanzas educativas. Asimismo, puntualiza que el Ciclo 2 (de los tres a los seis años de edad), deberá acercar a los infantes a los procesos de lectura y escritura y a las actividades lógico matemáticas, al uso de las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación), a una lengua extranjera y a los diversos lenguajes artísticos, a través de metodologías que se relacionen a la experiencia y el juego y se desarrollen en ambientes de aprendizaje que les permita potenciar su autoestima, la identidad personal y los procesos de integración social.

En cuanto al desarrollo del currículo, la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, establece los objetivos, fines y principios referentes a esta etapa. Asimismo, presenta los aprendizajes del segundo ciclo en tres áreas, las cuales se entienden como: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, lenguaje: Comunicación y representación.

Es evidente que los procesos de transformación en dicho nivel educativo, tanto en cuestiones del currículo de Educación Infantil, como en los procesos de formación docente han ido cambiando gradualmente y con el paso del tiempo, han ido adquiriendo mayor formalidad y especificidad (Ocampo y Cid, 2012).

Alcances y resultados de la cobertura de la Educación Infantil en España.

En España, a pesar del carácter que caracteriza a este nivel educativo, se identifica que para el año 2014, la tasa de escolarización a los 3 años de edad alcanzó el 96% de niños escolarizados y para los niños de 4 y 5 años de edad alcanzó el 97%. Estos resultados sitúan a España en una de las tasas más elevadas de escolarización en Educación Infantil entre los países que integran la OCDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

La necesidad de las familias de equilibrar su vida laboral y personal, así como la incorporación al mercado laboral, sin duda han sido algunas de las condiciones relacionadas a las altas tasas de escolarización en Educación Infantil en España. Sanchidrián y Berrio (2010) consideran que un factor importante en el aumento en las estadísticas de escolarización está relacionada a los procesos migrantes que acontecen en España. No obstante, el acercamiento de las familias a las instituciones educativas de Educación Infantil, reflejan la conciencia social de la importancia que este nivel educativo tiene en el desarrollo cognitivo, físico y social del individuo (Vila, 2000).

En España, la escuela rural de tipo multigrado, surge con el Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre, el Ministerio de Educación y Ciencia, el cual establece la posibilidad de construir Colegios Rurales Agrupados (CRAs) en Educación



General Básica, en los cuales se acordaba la posibilidad de agrupar unidades escolares de una o varias localidades. Más adelante, en la ORDEN de 20 de julio de 1987, se determinaría el procedimiento para la constitución de los CRAs. Es así como surgen los primeros centros de este tipo en diferentes partes del territorio rural español, siendo los primeros referentes en la comunidad de La Rioja (1993-1994) (Sainz, de León Elizondo & Santa María, 2013).

Dichos centros se caracterizan por tener aulas mixtas, las cuales son conformadas por niños de diferentes edades de Educación Infantil y en ocasiones de Educación Primaria. En estos casos, el agrupamiento dependerá de la cantidad de alumnos escolarizados por nivel educativo. Es decir, en las comunidades con mayor número de alumnos, existe mayor posibilidad de encontrar aulas mixtas: “Los tres ciclos de Educación Infantil en una aula y primer, segundo y tercer ciclos de educación primaria en aulas diferenciadas, una para cada ciclo” (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000: 342).

Por el contrario, si el número de alumnos disminuye se asignan menos docentes, lo cual genera aulas de diferentes niveles educativos (Educación Infantil y Educación Primaria). En este caso, todo lo anterior se traduciría a una escuela unitaria, en la cual un docente es quien atiende a todos los estudiantes.

De acuerdo a las estadísticas presentadas en el informe de 2015 sobre el estado del sistema educativo, ciclo 2013/2014 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se puede apreciar que del ciclo 2010/2011 al ciclo 2013/2014 se presentó un notable descenso en la cantidad de alumnos que asisten a los Centros Rurales Agrupados por cada Comunidad Autónoma. En este sentido, resalta la comunidad de Castilla y León al registrar el mayor descenso de alumnado dentro de estos cuatro ciclos escolares con 4.935 alumnos menos. Es decir, el 23,1% de del volumen total de estudiantes que tenía durante el primer ciclo.

Algunas de las otras Comunidades Autónomas que han tenido una disminución importante de alumnos matriculados son:

Cataluña (17,9 %, 13.035 alumnos), Aragón (14,3 %, 9.452 alumnos) y Castilla-La Mancha (13,8 %, 9.147 alumnos); y más alejadas, la Comunidad Valenciana (8,4 %, 5.555 alumnos) y Extremadura (6,6 %, 4.354 alumnos) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 216).

A partir de estos datos se percibe como en México y España, a pesar de las condiciones contextuales y la diferencia significativa en las cantidades de los centros educativos y aún con sus heterogeneidades, es uno de los medios para ampliar la cobertura a la población que habita en zonas rurales, aisladas y/o de rezago.

Al igual que México, en España también se hace presente la interculturalidad, como consecuencia de los procesos migratorios que se han presentado durante los últimos años. Estos procesos conllevan a la incorporación e inclusión de niñas y niños de diversos países dentro de un aula. Para el curso 2015/2016, se identificó que la cifra de alumnos con otra nacionalidad representa el 10% del alumnado en los colegios públicos. Marruecos, Rumanía, Ecuador, China y Bolivia, son algunos de los países que proveen el mayor número de alumnado en las aulas españolas (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016).

Esto evidencia la realidad social, cultural y educativa en la que se encuentran los centros escolares infantiles de diferentes organizaciones y modalidades. Un reflejo de ello son los resultados obtenidos de estudios realizados en centros de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (España), con la finalidad de conocer la relación de la formación docente y sus experiencias ante los procesos de escolarización de hijos de inmigrantes. En este sentido, Ocampo y Cid (2012) creen necesario que se fomente en los docentes competencias interculturales, que permitan comprender con profundidad la complejidad y la riqueza de la multiculturalidad. Se espera que los docentes promuevan metodologías e implementen diferentes estrategias destinadas a fomentar la inclusión, la colaboración, el aprecio y el respeto por la diversidad y la identidad cultural entre educandos y docentes. Así pues, se espera que se asuma la interculturalidad como un reto que aporta la riqueza de aprender e interpretar nuevas formas de interacción, de comunicación, de convivencia, costumbres y tradiciones, siendo estos algunos de los referentes que benefician los procesos de aprendizaje de los niños.

Por otro lado, las necesidades de inclusión en escuelas de Educación Infantil han sido diagnosticadas con investigaciones como las de Arnaiz (2014), que realizó una autoevaluación a profesores con el objetivo de identificar aquellas acciones que se consideran necesarias desde un enfoque inclusivo, estableciendo a posteriori, líneas de actuación y mejora con las que podrán de manera más adecuada a la diversidad del alumnado. En cuanto a las fortalezas encontradas, sobresale la



programación de actividades y la implementación de mecanismos de evaluación continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tanto, las debilidades fueron encontradas, en las actuaciones de refuerzo, de ampliación educativa, coordinación del profesorado regular y el de apoyo, así como el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.

De igual manera, los ambientes de aprendizaje en Educación Infantil mediados por proyectos han tenido resultados positivos en relación al tema de inclusión en grupos con diversidad en edades y niveles de aprendizaje en España. Balongo y Mérida (2016) validaron estos ambientes de aprendizaje mediante un estudio cualitativo basado en observación participante y entrevistas, demostrando que se eleva la inclusión de los aprendices debido a:

- 1) la ayuda entre iguales,
- 2) el incremento de la motivación,
- 3) la fuerte implicación emocional que se genera,
- 4) la atención personalizada que se establece,
- 5) la relación entre docentes.

Análisis comparativo de la Educación Infantil México-España

A partir de la revisión de los planes y programas de Educación Infantil (3 a 6 años) de ambos países, se ha identificado lo siguiente:

Tabla 3. Análisis comparativo de contenidos curriculares entre el sistema educativo mexicano y español.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. España	Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. México
<p>Las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil se dividen en tres áreas y 11 bloques:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. <ul style="list-style-type: none"> - Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen. - Bloque 2. Juego y Movimiento. - Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana. - Bloque 4. El cuidado personal y la salud. 2. Conocimiento del entorno <ul style="list-style-type: none"> - Bloque 1. Medio Físico: Elementos, relaciones y medida. - Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza. - Bloque 3. Cultura y vida en sociedad. 3. Lenguajes: Comunicación y representación. <ul style="list-style-type: none"> - Bloque 1. Lenguaje verbal. - Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación. - Bloque 3. Lenguaje artístico. - Bloque 4. Lenguaje Corporal. 	<p>Los contenidos educativos están divididos en seis campos formativos, 14 aspectos y 41 competencias didácticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje y comunicación <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto. Lenguaje escrito. - Aspecto. Lenguaje oral. 2. Pensamiento Matemático <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto. Número. - Aspecto. Forma, espacio y medida. 3. Exploración y conocimiento del mundo. <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto. Mundo natural. - Aspecto. Cultura y vida social. 4. Desarrollo físico y salud <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto. Coordinación, fuerza y equilibrio. - Aspecto. Promoción de la salud. 5. Desarrollo personal y social <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto. Identidad personal. - Aspecto. Relaciones interpersonales. 6. Expresión y apreciación artística <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto. Expresión y apreciación musical. - Aspecto. Expresión corporal y apreciación de la danza. - Aspecto. Expresión y apreciación visual. - Aspecto. Expresión dramática y apreciación teatral.



El área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, hace referencia a los campos formativos de Desarrollo personal y social y Desarrollo físico y salud del Programa de estudios 2011. En el primero, porque dichos contenidos tienen la finalidad de contribuir al desarrollo del individuo considerando las relaciones afectivas del educando. Se enfoca en comprender y fortalecer los procesos de regulación y control de las emociones, la construcción de la identidad y el autoconcepto; como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

En el segundo, porque fortalece el desarrollo de los procesos cognitivos – motrices, identificando y practicando acciones que favorecen el cuidado de la salud.

El área de Conocimiento del entorno, se asocia con los campos formativos Exploración y conocimiento del mundo y Pensamiento Matemático. El primero, porque los dos tienen la finalidad de proporcionar experiencias que promuevan la apreciación de la diversidad cultural y natural de los contextos en donde se desenvuelven. Coinciden en que algunas de las finalidades de estas áreas y campos de aprendizaje son: Desarrollar en el niño la curiosidad, el razonamiento reflexivo, la observación, el respeto a la diversidad y a la naturaleza, la resolución de problemas, la elaboración de hipótesis, conjeturas y explicaciones, entre otros.

En relación al Campo Formativo Pensamiento matemático, se identifica que los contenidos del área Conocimiento del entorno, en los objetivos y en el bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida, que el abordaje de estos contenidos es sumamente breve a comparación de lo que establece el Programa de Estudios 2011. Guía de la Educadora.

Se espera que los niños se inicien en las habilidades matemáticas y estimular el razonamiento matemático. Se espera que establezcan relaciones de equivalencia, que pongan en prueba los principios del conteo, la abstracción numérica y el razonamiento numérico, la resolución de problemas, la inferencia numérica, el reconocimiento del uso de los números en la vida cotidiana, así como el desarrollo de la noción espacial (Sentido de sucesión u ordenamiento, sentido de representación), de forma (descripción, reproducción de cuerpos geométricos) y medida.

Por último, el área de Lenguajes: Comunicación y representación, se relaciona con los campos formativos Lenguaje y comunicación y Expresión y apreciación artística. A diferencia del Programa 2011. Guía para la Educadora, el Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, incluye dentro de sus contenidos la introducción de una segunda lengua extranjera y a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, esperando los niños se inicien en el uso adecuado y comprensión de dichas herramientas educativas.

Por otro lado, los dos programas coinciden en que el desarrollo del lenguaje oral, es sumamente trascendental en este nivel y etapa educativa. Se espera que los niños mantengan un acercamiento al uso de la lectura y escritura y sus funcionalidades (narrar sucesos, escuchar cuentos literarios, describir, identificar la función de los diferentes portadores de texto, etc.).

En cuanto al campo formativo de Expresión y apreciación artística, tienen como potenciar en los niños la sensibilidad, la observación, la imaginación, la creatividad, la sensibilidad, la interpretación y la representación, entre otros; a través de experiencias que les permita manipular diversos materiales didácticos y tener acercamientos a los diferentes lenguajes artísticos (observación y apreciación de una pintura, obras de teatro, danzas, etc.).

Consideran importante conocer y respetar los procesos de aprendizaje de los educandos. (Ritmos, interés, necesidades, estilos de aprendizaje, etc.).

<p>La evaluación es global, continua y de carácter formativo.</p> <p>Los criterios de evaluación son los referentes para organizar el hacer educativo.</p>	<p>La evaluación es de carácter formativo, cualitativo y permanente. Los aprendizajes esperados son los referentes para la toma de decisiones.</p>
--	--

Consideran la observación y la sistematización de esta como la principal técnica e instrumento de evaluación.

La autoevaluación de la práctica educativa se considera indispensable para la mejora de la intervención docente.

Fomentan una aproximación al sistema a la lectura y al sistema de escritura.

Promueven prácticas educativas centradas en el alumno.

Consideran de suma importancia que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolle en un ambiente que atienda a la diversidad.

	<p>Centra el trabajo en el desarrollo de competencias.</p>
<p>Considera la aproximación a una segunda lengua extranjera, sobre todo para el último año.</p>	
<p>Considera dentro de los contenidos la aproximación al uso de instrumentos tecnológicos y audiovisuales.</p>	
<p>Considera pertinente la coordinación entre los docentes de Educación Infantil y Primaria para lograr un proceso de transición gradual y positivo al centro escolar.</p>	

Brinda referentes metodológicos y sobre las características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje al docente para la organización de su trabajo docente. (organización del tiempo, recursos didácticos, ambientes de trabajo).

(El Plan 2011. Guía para la educadora, es más extenso y aborda ampliamente las temáticas)

Fuente/ Elaboración personal.



A pesar de que ambos países consideran los mismos contenidos educativos, están organizados y articulados de diferentes maneras. Actualmente el programa educativo vigente de México es el *Plan de Estudios 2011. Guía de la Educadora*, proporciona a los educadores referentes políticos, históricos, normativos y especifica las bases para el trabajo en la Educación Preescolar, facilitando diferentes orientaciones didácticas y de cada uno de los campos formativos, así como para el diseño e implementación de las situaciones de aprendizaje y de los procesos de evaluación. Por lo tanto, la Educación Preescolar se advierte como un nivel educativo organizado pedagógicamente hablando.

En el caso de España, la ORDEN ECI/3960/2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, brinda orientaciones sumamente específicas a los educadores de las áreas y bloques educativos a trabajar, así como de los procesos de aprendizaje de los educandos y metodologías a implementar. A diferencia de México, considera de suma importancia la coordinación entre los equipos educativos que intervienen en los procesos de los educandos. En este caso, también hace referencia a los docentes de Educación Primaria, con la finalidad de mantener una organización coherente en las metodologías didácticas docentes. Asimismo, a diferencia de México y de acuerdo a lo establecido con el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, el currículo de Educación Infantil en España considera además las enseñanzas de religión para el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Ambos países continúan presentando dificultades para implementar sus políticas educativas. En el caso de España aún prevalecen desigualdades en materia de educación y salud en la primera infancia, puesto que no todas las instituciones de educación preescolar reciben todas las oportunidades en infraestructura y servicios para el óptimo desarrollo de la educación parvularia. No obstante, se determina que hace falta realizar las investigaciones en torno al impacto de estas desigualdades, así lo afirma una investigación realizada por Font et al. (2015) en a través de una revisión sistemática de información validada en PubMed, Medes, Scopus y Cochrane sobre desigualdades sociales publicados entre los años 2000 y 2012.

En el caso de México, el informe *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje* (2010), expone estadísticas y resultados que el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. A su vez, se ha presentado en sus estudios la evidencia de que en las diversas modalidades educativas del Sistema Educativo Mexicano hay carencias en los servicios básicos de infraestructura (instalaciones de seguridad e higiene, entre otras.), sobre todo en las modalidades que provienen de contextos socioeconómicos desfavorables.

A partir de la comparación de los principios o normas establecidas relacionadas a los cuidados de la Educación Infantil, se expone que la mayoría de los grupos preescolares cuentan con espacios insuficientes o bien con aulas que en e las diferentes modalidades educativas no cumplen con las normatividades establecidas. Aunado a esto, el informe señala que la mayoría de los grupos de este nivel educativo, son numerosos y son casos excepcionales en donde el número de alumnos por docente es el apropiado para el trabajo con niños de estas edades, lo que conlleva a replantear la cantidad de alumnos que se asignan por aula.

Tomando como referente a la National Association for the Educación of Young Children, la cual, en sus criterios relacionados a la proporción de estudiantes, educador y grupo, es clara y precisa al estipular que la cantidad máxima de niños en grupos es de entre cuatro y cinco años de edad deberá de ser de hasta diez alumnos por docente, sin excederse a más de veinte estudiantes. Por consiguiente, se contempla la incorporación de un segundo docente u auxiliar en el grupo cuando la cantidad de alumnos supere a los diez integrantes. El INEE (2010) sustenta que las altas tasas de alumnos por docente disminuyen las posibilidades de interacción entre pares y la posibilidad de brindar una atención más específica a las necesidades y particularidades de los educandos.

Formación del profesorado. Evolución y estado actual en México y España

A través de diversos estudios alusivos al desarrollo de la calidad educativa en el mundo, se ha determinado que los maestros son un factor fundamental en el aprendizaje, no sólo desde el punto de vista del rendimiento académico de los estudiantes, sino también en lo que se refiere a la motivación de éstos hacia el aprendizaje futuro. En este sentido, estudiar la formación profesional de los futuros docentes de educación infantil, es un referente obligado a la hora de analizar el estado actual y las perspectivas de este sector educativo. El currículo de las instituciones de Educación Superior formadoras de docentes en ambos países, presentan coincidencias y diferencias interesantes que permean con el contexto de cada uno de ellos (González, 2008).



En cuanto a la formación docente de Educación Infantil de ambos países, se destaca una breve descripción de algunos aspectos relevantes. Por ejemplo, en España, la formación del profesorado ha seguido un proceso de adaptación al contexto europeo en torno al Espacio Europeo de Educación Superior.

A modo de antecedentes y en lo que refiere a la historia de las Escuelas Normales en España se pueden determinar las siguientes etapas:

- Primera etapa: desde la fundación de la primera Escuela Normal en 1839 hasta la Restauración de 1875; destaca la Ley Moyano de 1857.
- Segunda etapa: desde 1875 a 1931, Restauración.
- Tercera etapa: desde 1931 a 1936, etapa de la República.
- Cuarta etapa: desde 1939 a 1975, el Franquismo.
- Quinta etapa: desde 1975, la etapa de la democracia.

Actualmente y tal y como afirma Egido (2010) los ejes de formación del profesorado versan en tres grandes saberes:

- a. Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos.
- b. Tecnología y sistemas de innovación educativa.
- c. Didácticas especiales.

En el trabajo sobre *El profesorado del siglo XXI* (2015)¹, podemos encontrar diferentes sugerencias o recomendaciones con la finalidad de impulsar la mejora de la educación en las generaciones subsecuentes, tales como

- Definir el modelo de incorporación a la formación inicial y establecer un programa de formación que posibilite una preparación consolidada y que vaya acorde a las exigencias de la realidad educativa de los diferentes contextos y modalidades educativas.
- Poner atención y definir los procesos de selección del profesorado que atiende a docentes en formación y a los docentes que ingresarán a las escuelas formadoras de docentes.
- Fomentar en los docentes en formación inicial las metodologías didácticas y desarrollar identidad profesional, con valores que faciliten y contribuyan a ambientes de aprendizaje colaborativos y de respeto.

La Ley Orgánica para la Mejora la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, es la que estipula los lineamientos a los que deben apegarse los diversos programas de formación docente. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado y de los vínculos que estos generan con otras instituciones educativas, son quienes definen las líneas de formación permanente de los docentes. Tienen la finalidad de actualizar permanentemente al educador para el desarrollo de métodos didácticos y pedagógicos. Con esto, se espera mejorar la práctica educativa de los docentes y por consiguiente su impacto en el aprendizaje de los educandos (Eurydice, 2016).

Las Comunidades Autónomas también cuentan con instituciones que se encargan de brindar actividades formativas, en donde se encuentran los Centros de Profesores y Recursos. Las diferentes ofertas educativas de instituciones públicas son gratuitas. En caso de recurrir a ofertas privadas, existen apoyos que contribuyen a respaldar los gastos. Se considera necesario que la Formación Continua del Profesorado en España esté vinculada a las necesidades particulares de cada centro educativos, así mismo este proceso es considerado como un derecho y como un deber de todo docente en servicio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015; Eurydice, 2016).

En México, desde el 2009 se ha venido implementando la Formación Continua del profesorado de Educación Básica. Actualmente la Reforma Educativa se basa en modelos de evaluación permanente al docente, los cuales permiten identificar las diferentes áreas de oportunidad de los docentes.

¹ Documento que surge a partir de la celebración del XXI encuentro, Los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado y el cuál pretende brindar orientaciones y recomendaciones que aporten a la mejora de los procesos educativos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).



En 1979 la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio de la SEP (Secretaría de Educación Pública), la cual en 1999 pasó a ser la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y posteriormente con el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, se han brindado los servicios de formación continua hasta el 2014. Las actividades de profesionalización que dichos programas ofrecen, se otorgan como cursos nacionales o estatales (Medardo y Medrano, 2016).

Las actividades de formación en el 2012, generalmente iban relacionadas con temas de gestión y asesoría, la implementación y el uso de las tecnologías de la información y comunicación, historia, matemáticas, enseñanza del inglés, entre otros.

Tal y como afirman Medardo y Medrano (2016) además de dichas actividades formativas, surge la Ruta de Mejora Escolar implementada en los Consejos Técnicos Escolares (ciclo escolar 2014/2015) hasta la fecha. Esta situación hace que sea prioritario atender a las necesidades y dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros escolares, implementados hasta la fecha.

Actualmente, con la Reforma Educativa y a través del Servicio Profesional Docente y de los programas educativos como el de las Escuelas de Tiempo Completo; se busca la mejora de la formación docente tanto inicial como continua de los educadores en servicio. Esto plantea que los tutores (Asesores Técnicos Pedagógicos) que impartan los cursos y autoridades educativas, deberán tener un dominio y conocimiento de los temas específicos a abordar, con la finalidad de atender de manera muy precisa las necesidades de los educadores (Medardo y Medrano, 2016).

En México, la Escuela Normal ha sido la institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico (preescolar, primaria, secundaria). Los planes de formación que circulan en esta institución han tenido un enfoque socio-político, proyectado en los ejes de formación curricular. Por lo tanto, queda claro que es el Gobierno Federal el encargado de dictar las políticas para la formación de los futuros docentes en dichas escuelas.

Las escuelas formadoras de docentes, cómo cualquier otra institución de Educación Superior en México, pasan por un momento de transición asociado a la globalización y la sociedad del conocimiento y la información, generándose innovaciones y resistencias; sobre todo en aquellas instituciones situadas en contextos indígenas, en donde también es frecuente encontrar centros escolares multigrado de Educación Básica. Estas resistencias a las transiciones legislativas y pedagógicas tienen un antecedente histórico sociopolítico en donde existe la reivindicación de los derechos de las comunidades originarias, en virtud de la llegada al poder de gobiernos de izquierda y centro izquierda. Es nodal analizar críticamente desde la Educación Comparada la emergencia indígena, expresada en la creación de Instituciones de Educación Superior (IES) en el contexto actual; cuestionando si estamos en presencia de una política pública compensatoria, o bien, ante una “metapolítica”. Es decir, con fines que distan de un fin educativo (Lamarra, 2015).

Estos centros educativos han tenido diversas denominaciones según las prioridades políticas de cada época: *Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras.*

Los enfoques de formación también evolucionaron en relación al contexto y a los movimientos sociales. La educación socialista prevaleció casi hasta mitad del siglo XX con los principios pedagógicos de la escuela activa y funcional. Posteriormente, se hicieron presentes la teoría del capital humano y el marxismo, y en los años 90 el modelo reflexivo hasta llegar a los cambios producidos por el proceso de transformación industrial y la caída del Estado benefactor por la entrada del Modelo Neoliberal (Navarrete, 2015).

En cuanto a la Formación Inicial del Profesorado, está adquiere importancia dentro de la Formación Continua como un elemento trascendental, ya que diversos estudios realizados sostienen que:

La profesionalización de los docentes —que incluye su formación inicial y las diversas formas de FC— mediante una formación masiva, homogénea y estandarizada no puede ofrecer mejoras en prácticas pedagógicas docentes y soluciones a problemas específicos de aprendizaje, además de que, sin seguimiento y evaluación de sus resultados e impacto, tampoco puede saberse si estos cursos y talleres de corta duración efectivamente contribuyeron a esas mejoras de los docentes y al aprendizaje de sus alumnos (Vezub y Ávalos, 2005, 2010, citado en Medardo y Medrano, 2016:14).



En ambos países, los docentes tienen la oportunidad de acceder a diversos cursos, talleres o diplomados por interés propio. Asimismo, las autoridades educativas utilizan los incentivos económicos o reconocimientos de actividades de formación del profesorado como recursos que motiven al docente a la participación en actividades formativas.

En el marco de las reformas del Sistema Español de Educación Superior, la adecuación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido una de las principales transformaciones que se han dado. Estos cambios han tenido como principales objetivos la reorganización de la estructura, el contenido y la articulación de los títulos en base a las competencias que los estudiantes deberán adquirir para facilitar los procesos de movilidad de los nuevos profesionales y lograr afinidad en los Sistemas de Educación Superior Europeo. Con esto y al concluir la formación del docente de Educación Infantil, se obtiene un título de Grado. La duración de este periodo formativo es de cuatro años y consta de 240 créditos europeos. Esto brinda la posibilidad a los docentes egresados de continuar sus estudios hacia niveles de posgrado.

Este desarrollo y ajuste se encuentra establecido en el Real Decreto 1393/2007 y las Órdenes del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, que son los referentes que permiten a las universidades elaborar sus propuestas reguladas de títulos orientados a la formación de los docentes. Por consiguiente, desde el año 2008 son los centros universitarios los que asumen el compromiso de dar seguimiento e implementar dichos procesos. Al concluir la formación del docente de Educación Infantil, se obtiene un título de Grado, la duración de este periodo formativo es de cuatro años y consta de 240 créditos europeos (Tiana, 2013).

En México, desde 1982 han sido las escuelas normales quienes se encargan de la formación profesional de docentes de nivel preescolar. Es la Institución Educativa la que se ha encargado de hacer paralelo al currículo, todas aquellas adecuaciones en materia de política educativa nacional. Hace menos de una década las escuelas normales pasaron a tener el estatus de Instituciones de Educación Superior (IES), lo que les dio la autonomía y regulaciones de universidad en el país. Actualmente se obtiene un título de grado donde la duración formativa es de 266 horas o en su caso 282 créditos (Navarrete, 2015; SEP, 2017).

Tanto en México como en España, la formación del profesorado va acompañada de una serie de prácticas docentes en centros de Educación Infantil, las cuales están distribuidas en los diversos módulos del currículo de la carrera de magisterio.

En ambos países, estas prácticas educativas permiten al docente conocer diversas metodologías, formas de organización, de intervención docente y tener una inserción a los diferentes contextos y modalidades educativas en los cuales desempeñará su labor docente.

De acuerdo al planteamiento de Mercado (2010), podemos afirmar que en México estas prácticas docentes presentan diversas complejidades durante su implementación. Dentro de estas tipo de formación, destaca la dificultad de coordinar los tiempos y necesidades propias del centro educativo destinado a realizar la práctica docente. Además, la falta de profesionalismo por parte de los educadores tutores para guiar a los practicantes en formación en actividades de intervención pedagógica y en lugar de esto aprovechan la presencia de ellos para cederles la responsabilidad del grupo y ellos atender otro tipo de actividades.

El ministerio de Educación, Cultura y Deporte propone en el libro sobre *El profesorado del siglo XXI* (2015), el modelo de prácticas educativas actuales en España:

Presenta deficiencias significativas que se refieren, entre otros aspectos, a la ya citada desproporción entre el número de titulados y su empleabilidad en el ámbito específico de la docencia; a la falta de procedimientos de aseguramiento de la calidad que garanticen niveles equivalentes en todo el territorio nacional; a la falta de preparación de los centros colaboradores, como centros de formación en prácticas; a la falta de medidas organizativas, de coordinación y de gestión oportunas para atender adecuadamente a las necesidades de la formación inicial del profesorado en prácticas; y a la falta de un número suficiente de profesores tutores de prácticas, debidamente preparados y acreditados para el desarrollo de esta función, con el reconocimiento económico y profesional correspondiente (p.14).

En este contexto, Tiana (2013) considera que para que el desarrollo de la formación práctica docente trascienda en el docente de formación inicial, es necesario que se desenvuelva en espacios propios centrados en el aprendizaje de los



alumnos y que propicien la reflexión de todos los elementos y conocimientos incorporados y aplicados a partir de la experiencia vivida.

Durante los procesos de formación docentes mencionados, se espera que los estudiantes en formación adquieran las competencias necesarias y alcancen los objetivos delimitados por cada uno de los planes y programas, leyes y normativas de cada país; esperando que alcancen una intervención eficiente y contribuyan a generar procesos de cambio. Es así como el impacto de estos procesos deberá verse reflejado a la finalización de los estudios correspondientes a la formación del profesorado, cuando los egresados aspiran a una plaza como profesor de Educación Infantil (Ocampo y Cid, 2012).

Si hacemos referencia a este proceso en el marco de los países Europeos, Egido (2010) apunta que existen tres formas de ingreso a la labor docente: la oposición, el concurso de méritos y la selección abierta.

- *El sistema de acceso por oposición* consiste en un concurso público, organizado a nivel central, que se lleva a cabo tras la finalización de la formación inicial del profesorado. No obstante, algunos países realizan la selección antes de que los futuros.
- *En el sistema de concurso o lista de candidatos*, los aspirantes presentan su solicitud ante las autoridades correspondientes, quienes a posteriori ordenan las candidaturas en función de los méritos acreditados y realizan la selección del número necesario para cubrir las plazas vacantes.
- La contratación del profesorado mediante procesos de *selección de carácter abierto*, a través de la cual los centros escolares son los responsables de elegir a sus profesores; contando, en ocasiones, con la participación de las autoridades locales para esta tarea.

Tabla 4. Sistemas de acceso a la profesión docente en la enseñanza pública en los países de la Unión Europea.

Oposición	Lista de candidatos/ concurso de méritos	Selección abierta
España / Francia ¹ / Grecia / Italia Luxemburgo ¹ / Malta / Portugal Rumania	Alemania / Austria / Belgica (Comunidades francesa y alemana) ² Chipre	Bélgica (comunidades flamenca y francesa) ² / Bulgaria / Dinamarca Eslovaquia / Eslovenia / Estonia Finlandia / Hungría / Irlanda Islandia / Letonia / Liechtenstein Lituania / Noruega / Países Bajos Polonia / Reino Unido / República Checa / Suecia

¹ En Francia y Luxemburgo la selección se realiza antes de finalizar la formación, cuando los profesores comienzan la fase de preparación en el lugar de trabajo / ² En la Comunidad francesa de Bélgica se utiliza la lista de candidatos en los centros de la Comunidad, mientras en los centros de las provincias y los municipios se lleva un proceso de selección abierto.

Fuente/ Extraído de Egido Gálvez, I; (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13(1) 47-67.

En España, el modelo por oposición es por el cual los docentes tienen acceso a esta profesión en la escuela pública. El Real Decreto 276/2007, es la normativa que regula los procedimientos para el ingreso, acceso y la adquisición de nuevas especialidades en los docentes en España. Este decreto delimita dos pruebas para la fase de oposición:

- Primera prueba: relacionada con los conocimientos específicos de la especialidad de cada docente. Considera las dos fases que la integran los conocimientos teóricos, procediendo a la segunda, la cual implica la puesta en práctica de los conocimientos teóricos en el desarrollo de un tema escrito en particular el cual es elegido al azar por el tribunal.
- Segunda prueba: los docentes deberán presentar una programación y la exposición oral de una unidad didáctica, con la finalidad de conocer y comprobar la aptitud, competencias y habilidades pedagógicas del aspirante (Egido, 2010).



Por su parte, en el estado Mexicano sólo existe oficialmente la opción de oposición para aspirar a una plaza docente, que consiste en la aplicación de un examen escrito. Es la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante las Escuelas Normales (Instituciones de Educación Superior oficiales para la formación del profesorado de Educación Básica) quienes dan a conocer desde la convocatoria para participar, las listas de prelación de los sustentantes por entidad federativa para cada tipo de examen, sistema y modalidad educativa. Para finalizar el proceso de acceso, se incluye en la lista el Centro de Trabajo (CT) al que se asigna el docente, el estatus de la asignación o las razones de no asignación.

Tabla 5. Comparación del sistema de acceso a la profesión de docente del servicio público.

	México	España
Sistema de Acceso por oposición	Aplicación de un examen escrito para aspirar a la plaza docente.	Primera prueba: relacionada a conocimientos específicos de la especialidad de cada docente. Considera las dos fases que la integran los conocimientos teóricos , procediendo a la segunda, la cual implica la puesta en práctica de los conocimientos teóricos en el desarrollo de un tema escrito en particular el cual es elegido al azar por el tribunal. Segunda prueba: los docentes deberán presentar una programación y la exposición oral de una unidad didáctica, esto con la finalidad de conocer y comprobar la aptitud, competencias y habilidades pedagógicas del aspirante
Referente legal	Ley General del Servicio Profesional Docente	Real Decreto 276/2007

Fuente/ Elaboración personal.

Actualmente, la normatividad y condiciones para el ingreso a la docencia en el servicio público, están reguladas por la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual es reglamentaria del artículo 3º en su fracción III de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Se considera que el concurso tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en México, fortaleciendo al profesorado mediante la contratación de los profesionales mejor calificados para el ejercicio docente. Se espera que los maestros asignados a una determinada escuela, permanezcan en ella al menos más de tres ciclos escolares; ya sea para su permanencia o cambio de adscripción geográfica (Sánchez 2012).

Podemos inferir que uno de los principales diferenciadores entre la formación docente de ambos países consta en que, en México existe una mayor carga social y política, mientras que a través del tiempo España tiene un mayor énfasis en la didáctica y los métodos educacionales.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos en el estudio comparativo, podemos afirmar que en el desarrollo se deja evidencia de los empeños por brindar una Educación Infantil de calidad a la sociedad. Asimismo, se demuestra algunos avances, dificultades y necesidades que fortalecen, dificultan y en su caso podrían obstaculizar, el desarrollo pedagógico en las aulas de Educación Infantil. Siendo este nivel educativo la base del desarrollo personal del individuo, se deberían concentrar los esfuerzos por revisar la estructura del nivel, la pertinencia del currículo y de los procesos metodológicos implementados en el nivel educativo.



Algunos de los aspectos más relevantes en este contexto son la formación inicial y permanente por la que transitan los docentes, así como la viabilidad de las políticas educativas de ambos países.

México, el cual supera a España en su densidad demográfica, presenta serias dificultades en el desarrollo y el reparto con oportunidad de los recursos y los servicios públicos, entre estos el educativo. Por lo tanto, son mayores los retos que tienen las autoridades gubernamentales por atender todo aquello que refiere a la formación y capacitación del profesorado de Educación Infantil.

Una de las fortalezas del sistema educativo infantil es la producción de materiales que dan directrices al trabajo pedagógico en el aula, pues tienen concreción y requerimientos específicos, que pueden analizarse con perspectiva crítica sobre sus beneficios. En ese contexto, podemos afirmar que la actividad didáctica del sistema educativo español muestra mayor apertura a la delimitación de los contenidos de aprendizaje por parte de los docentes.

Los contenidos curriculares entre ambos países para la Educación Infantil son similares entre sí. No obstante los principales diferenciadores radican en la forma de la enseñanza, la infraestructura física, el acceso a tecnología y conectividad y las políticas relacionadas con la formación del profesorado. Históricamente ambos países han desarrollado políticas públicas en relación a la calidad de la Educación Infantil, así como sus implicaciones sociales y pedagógicas. Es notorio el avance en este aspecto pues la cobertura dejó de ser un tema emergente en la agenda política, para pasar a centrar el tema de la calidad en la focalización de estudios e iniciativas.

El desafío de la calidad en la Educación Inicial no consiste en contar con un número representativo de escuelas, las cuales estén con mucha o poca cobertura de docentes y que atiendan a grandes cantidades de alumnos, sino la implementación de nuevas metodología o diseños curriculares que reflejen avances significativos en cuanto a la atención de la educación en la infancia. El desafío radica en orientar los esfuerzos para que los individuos que ya tienen acceso a este servicio, lo reciban de forma íntegra y eficaz. Desde esta perspectiva habría que cuestionarse ¿Cómo están de escolarizados e instruidos están los niños que asisten a la Educación Infantil? ¿Los esfuerzos realizados por las autoridades educativas están destinados a la escolarización de los educandos o a la matriculación de estos? ¿En qué medida los educandos matriculados alcanzan los objetivos y aprendizajes planteados en los currículos? ¿Están siendo eficientes los procesos de formación docentes de cada país?

En este sentido y para dar respuesta a las cuestiones planteadas, podemos afirmar que lograr de desarrollo de una educación de calidad basada en los criterios establecidos por UNESCO y en la Educación Infantil, significa trabajar de manera organizada y coordinada en los diferentes factores y componentes de esta. Hay que reconocer que no es una tarea sencilla y que estos beneficios serán posibles únicamente cuando existan las condiciones necesarias que conlleven al desarrollo sostenible y significativo, fortaleciendo los procesos pedagógicos de los educandos.

Es claro que los diferenciadores económicos y sociales de ambos países inciden sobre el progreso en el desarrollo de su sistema educativo. De todas formas,, resulta interesante la similitud entre sus objetivos de aprendizaje. Cabe mencionar que ambos países han tenido importantes fenómenos socioeconómicos en los últimos treinta años.

La Educación Infantil española incluye dentro de su currículo formativo, el desarrollo de habilidades con enfoque global tales como el aprendizaje de un segundo idioma y la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación; mientras que la Educación Infantil mexicana carece de medios para la implementación de estas habilidades, aunque se han promulgado en las actuales reformas educativas. Ambos sistemas educativos consideran importante conocer y respetar los procesos de aprendizaje de los educandos (ritmos, interés, necesidades, estilos de aprendizaje, etc.) Este reto final implica elementos problematizados en escenarios de grupos multigrado; pues lograr dicha inclusión en estos contextos resulta un reto para los docentes en base a todo lo que implica la dinámica pedagógica.

A pesar del crecimiento que se percibe en el número de alumnos matriculados durante los últimos años en ambos países, habría que cuestionarse si la asistencia a la escuela de estas niñas y niños garantiza que reciban una educación que considere las necesidades y características de la diversidad de contextos culturales, sociales y políticos en el que los educandos se desenvuelven, así como las condiciones de infraestructura en las que se desarrollan los procesos de enseñanza–aprendizaje y los recursos didácticos con los que se cuentan, entre otros.

Como conclusión final se ha determinado que históricamente ambos países han desarrollado políticas públicas en relación a la calidad de la Educación Infantil, así como sus implicaciones sociales y pedagógicas. Es notorio el avance en este



aspecto pues la cobertura ha dejado de ser un tema emergente en la agenda política, para pasar a centrar el tema de la calidad en la focalización de estudios e iniciativas.

A modo de prospectiva y en el marco de nuevos estudios se recomienda profundizar sobre los temas de la metodología en la implementación del currículo en cada uno de los contextos educativos de ambos países, así como las prácticas docentes; dejando este trabajo los diferenciadores básicos sobre estas temáticas que se han convertido en ejes rectores para el análisis y diseño de las actuales políticas en la Educación Infantil.

Con el objetivo de obtener resultados favorables en el aprendizaje de los educandos, se pueden producir estudios específicos sobre aquellas competencias que los docentes deben fortalecer, siendo esto una fuente de alto valor para la toma de decisiones de los programas de formación inicial y continua del profesorado.

Referencias Bibliográficas

Amey, C.T. y Ramey, S.L. (1999). Beginning school for children at risk. En R.C. Pianta y M.J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 217–251). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Arnaiz, P. y Azorín, C.M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación* (67), 227-245. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000200011&lng=en&tlng=es.

Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38 (152), 146-162. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200146&lng=es&tlng=es.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: San Marino: Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado*, 15 (2) 13-26.

Bustos, A. (2007). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 357–378.

Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Boletín Oficial del Estado, 53, Madrid, 2 de marzo de 2007.

Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, Madrid, 4 de enero de 2007.

Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13,47-67.

Eurydice (2016). Panorama General. 22 de marzo de 2017, de European Commission Recuperado de: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Redirect>

González, M T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 8 39-54.

Hidalgo-Hidalgo, M., & García-Pérez, J. I. (2011). Impacto de la asistencia a Educación Infantil sobre los resultados académicos del estudiante en Primaria. PIRLS-TIMSS, 2, 190-239. INEE. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.

INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.

INEE (2016). *La Educación obligatoria en México*. México: INEE



- Lamarra, N. F. (2015). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate universitario*, 1(1), 1-29.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- Ley General de Educación. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en B.O.E. nº 187 de 6 de agosto.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Luzón, A., y Torres, M. (2016). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education* (JOSPOE), (1).
- Medardo, F. y Medrano, V. (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. México: INEE.
- Mercado, R. y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 347-368. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200002&lng=es&tlng=es.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 149-157.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013/2014. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Nota: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2015- 2016. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación (2007). ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 5, de enero de 2008.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Ocampo, C y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 111-130.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002&lng=en&tlng=es.
- Rivera L. y Guerra M. (2005). Retos de la Educación Preescolar Obligatoria en México: La Transformación del modelo de Supervisión Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(1), 503-5011 Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/RiverayGuerra.pdf.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância a través da sua avaliação. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 4-6.



- Sainz, E; de León Elizondo, a & Santa María, T (2013). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 315 -348.
- Sánchez, M. C. (2012). Seguimiento de los nuevos docentes seleccionados a partir de su participación en el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII 105-109. SEP (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez A. y Herrero P. (2012). *Las relaciones entre España y México, 1810–2010*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- Sanchidrián, C y Berrio, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. España: Grao.
- SEP, 1996. *Glosario de términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación (2)*. México, Distrito Federal.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de EPT 2007. Atención y educación a la primera infancia*. París: UNESCO.
- UNICEF (2000). *Trabajo Infantil, problema visible. En Chile se construye con todos sus niños y adolescentes. Boletín de indicadores: Infancia y adolescencia en Chile*. Santiago de Chile: UNICEF.
- UNICEF (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela*. México: UNICEF.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de educación*, 22, 41-60.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. España: Narcea.

Datos de Autoría

Montserrat Magro Gutiérrez

Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal de Educadoras “Bertha Von Glummer y Leyva”. Maestra en Pedagogía por la Universidad de Sur. Ha impartido docencia en centros educativos privados y públicos (rurales y urbanos), en el estado de Chiapas; México, en el Grado de Educación Infantil. Ha ejercido como docente comisionada en el programa de Desarrollo Curricular Preescolar perteneciente a la Dirección Técnica Educativa desempeñándose como Asesora Técnica Educativa y como Asesora del Subsecretario de Educación Federalizada del Estado de Chiapas, de la Secretaría de Educación Pública. En la actualidad es doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Camilo José Cela y miembro del Grupo de Investigación (Gdl) Cultura, Sociedad y Educación de la UCJC.

montserratmagro@gmail.com

Silvia Carrascal Domínguez

Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, Experta en Educación Artística, Creatividad y en Gestión de Políticas Sociales, Culturales y Educativas. Ha impartido docencia en centros educativos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en la Escuela de Magisterio ESCUNI, adscrita a la Universidad Complutense y en los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). En la actualidad es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y de la Universidad Camilo José Cela. Directora del Grupo de Investigación (Gdl) Cultura, Sociedad y Educación de la UCJC y miembro investigador del Gdl en Historia Reciente (GIHRE) de la Universidad de Navarra y del Gdl Culturas, Religiones y Derechos Humanos (CRDH) de la UNIR.

Fecha de recepción: 18/6/2017

Fecha de aprobación: 7/6/2018

