

Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

M^a Paz Lebrero Baena

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Nos encontramos en una etapa de gran trascendencia para la vida universitaria en nuestro país ante la reforma de los Planes de Estudio en el Marco Europeo.

Por este motivo, hemos considerado interesante reflexionar, en primer lugar, sobre las Declaraciones del Espacio Europeo de Educación Superior para ver su incidencia en los estudios universitarios en los principales países europeos y establecer un tratamiento/metodología comparativa (con variables como semejanzas, tendencias, etc.) entre ellos.

En segundo lugar, debido a la gran demanda social que ha suscitado, nos centraremos en la formación de los maestros en el nivel Infantil en nuestro país y las propuestas actuales de los futuros títulos de Grado, como son: la carga lectiva de 240 créditos ECTS, la posibilidad de obtener el «Certificado de Estudios Universitarios Iniciales» al superar 120 créditos y la necesidad de elaborar y defender un trabajo o proyecto al finalizar el Grado de Maestro, tanto en Infantil como en Primaria.

Seguidamente, abordaremos la titulación de Grado de Maestros en Educación Infantil: modelos existentes a nivel europeo, competencias incorporadas en el currículo, etc.

Finalmente, presentaremos algunas conclusiones al respecto, y prospectiva del trabajo, como son las siguientes: implantar en el nuevo título de Maestro un modelo-paradigma de educación en los diversos aspectos de la misma, conseguir la dignificación personal y profesional de los diplomados de Magisterio actuales, facilitar la vinculación de la preparación teórica con la experiencia práctica en las aulas y contribuir a la asociación de la Universidad con la sociedad.

Palabras clave: reforma universitaria, educación en la Unión Europea, planes de estudio, Educación Infantil, formación de maestros.

Abstract: *Comparative Study of the New Pre-primary Education Degrees in the European for Higher Education (ESHE)*

We seem to be living a period of great transcendency for university life in our country, taking into account the reform of study plans within the European framework. That is why we have decided to meditate, in the first place, on the declarations as regards the European Space for Higher Education so as to check their incidence in university studies in the main European countries and, on the other hand, establish a comparative processing/methodology (with variables such as likeness, tendencies, etc.) among them.

In the second place, and owing to the great social demand resulting from this reform, we will focus on teachers' training concerning Pre-primary Education in our country and the current proposals raised concerning the future degree titles such as the following ones: 240 credits ECTS concerning teaching time, the possibility to obtain the Initial University Studies Certificate after having passed 120 credits and the necessity to devise and defend a work or project once students reach the so-called Teacher's Degree, both in Pre-primary and Primary Education.

Then, we will deal with Teaching Degrees in Pre-primary Education: models currently present at the European level, competences included in the curriculum, etc.

Finally, we will present some conclusions in this respect as well as possible applications of this study in the future, such as the following ones:

- The introduction in the new Teaching certificate of an educational model-paradigm covering the different aspects of education.
- The attainment of both personal and professional dignity concerning current graduates on teaching.
- The facilitation of the links between theoretical education and practical experience in classrooms.
- The contribution to the establishment of links between university and society.

Key words: university reform, education in the European Union, study programmes, Pre-primary Education, teachers training.

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proyecto cuya finalidad es lograr una convergencia en la enseñanza superior de los diferentes países que conforman la Unión Europea (UE). Se apoya y fundamenta sobre los procesos de integración regional en materia de economía y política, pero también sobre experiencias comunes en educación y trayectorias cercanas. Este proyecto está actualmente secundado

por 40 estados europeos (no lo han firmado Ucrania, Bielorrusia y Moldavia). La adhesión de los diferentes miembros y las directrices a las que se han debido adecuar se han definido en las sucesivas reuniones de trabajo y seguimiento: Sorbona (25 de mayo de 1998), Bolonia (19 de junio de 1999), Praga (19 de mayo de 2001), Berlín (19 de septiembre de 2003) y Bergen (Noruega, en mayo de 2005).

Tema objeto de estudio

Con el presente trabajo sobre la nueva titulación de *Grado en Educación Infantil* en el EEES se pretende:

- Describir la realidad de EEES con las aportaciones en cada uno de los encuentros.
- Conocer la situación actual de la propuesta de Magisterio en Infantil en España.
- Establecer semejanzas y diferencias en los modelos del Educador Infantil en los diferentes países.
- Hacer una prospectiva en el Título de Grado de Maestro de Educación Infantil.

Antecedentes y fundamentación teórica

En todos los encuentros mencionados arriba, se han intentado acordar una serie de objetivos y declaraciones que, al no contar con instrumentos legales jurídicamente exigibles para su implementación, han dejado la marcha y el ritmo de las transformaciones al arbitrio de los distintos Miembros.

Analizaremos brevemente las distintas etapas que ha atravesado este proceso de transformación.

Declaración de la Sorbona (1998)

El proceso de construcción del EEES se inicia con esta declaración, incluyendo entre sus objetivos la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y compatible, que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo. Se fijaba como plazo para completar las transformaciones el año 2010. A su vez, se disponían

de plazos de dos años para realizar objetivos parciales, que eran cerrados con una Conferencia de Ministros a cargo de la Educación Superior. En estos eventos se iba pasando una lista con los logros en el área y se fijaban nuevas directrices para el futuro. La tendencia progresiva a formar un espacio comunitario, también para la Educación Superior, es un proceso que se registra de hace tiempo y está sumamente ligado a la economía y la conformación de un mercado laboral comunitario. Este proceso continuará acentuándose, como consecuencia de la conjunción de los factores siguientes:

- La aparición de un auténtico mercado de trabajo en el que los ciudadanos europeos tienen la posibilidad de desplazarse libremente y en el que, por tanto, las dificultades que plantea el reconocimiento de las cualificaciones adquiridas constituyen un obstáculo obsoleto.
- Las expectativas en materia de reconocimiento surgidas a raíz de las acciones promovidas por la propia Unión Europea para fomentar la movilidad, especialmente mediante la iniciativa ERASMUS.
- La aparición de una oferta globalizada de distintos programas universitarios, la persistencia de la fuga de cerebros, estudiantes e investigadores de alto nivel y el mantenimiento de un nivel comparativamente bajo de actividad de las universidades europeas a nivel internacional.
- La intensificación de estos factores provocada por la ampliación de la Unión, que generará una mayor heterogeneidad del panorama universitario europeo.

La naturaleza y la dimensión de los retos relacionados con el futuro de las universidades suponen que estas cuestiones se aborden a nivel europeo y, concretamente, exigen un esfuerzo conjunto y coordinado por parte de los Estados miembros y los países candidatos, acompañados y apoyados por la Unión Europea, con objeto de contribuir a la creación de una auténtica Europa del conocimiento.

Declaración de Bolonia (1999)

Esta declaración intenta cumplir con dos objetivos vinculados ente sí: el incremento del empleo en la UE y la reestructuración del Sistema Europeo de Formación Superior, con el fin de lograr la calidad y la excelencia que lo conviertan un punto de atracción de estudiantes y académicos de todas las partes del globo. En las diferentes declaraciones que dieron forma inicialmente a este sistema transnacional se mencio-

na la necesidad del «crecimiento de la sociedad del conocimiento», a través de nuevos saberes producidos y transmitidos en los diferentes ámbitos del sistema educativo. Se hace hincapié en el servicio que las universidades brindarían a los procedimientos industriales al incorporar en su currículum las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

«Las universidades son únicas en este sentido, ya que participan en todos estos procesos a través del papel fundamental que desempeñan en los tres ámbitos siguientes: la investigación y la explotación de sus resultados, gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas; la educación y la formación, en particular la formación de los investigadores, y el desarrollo regional y local, al que pueden contribuir de manera significativa».

Los Ministros de Educación europeos instan a los Estados Miembros de la UE a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones:

- Introducir un suplemento europeo en el sistema de titulaciones.
- Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo master y/o doctorado.
- Establecer un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) en las titulaciones oficiales de Grado para fomentar la comparabilidad de los estudios y de la movilidad de los estudiantes y titulados.
- Impulsar esta movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
- Fomentar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
- Promover la dimensión europea de la Educación Superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

Comunicado de Praga (2001)

En esta declaración se introducen algunas líneas adicionales:

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
- La promoción del atractivo del EEES mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

Consejo europeo de Barcelona (2002)

Esta Cumbre de Jefes de Estado supuso un hito en este proceso, puesto que las previsiones que la Ley Orgánica de Universidades (LOU) contemplaba, para posibilitar las reformas que hayan de realizarse en las estructuras de los estudios, están desarrolladas en el articulado correspondiente al título XIII de la propia Ley del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, así:

- Se adoptarán las medidas necesarias, en el ámbito de sus respectivas competencias, por parte del Gobierno, Comunidades Autónomas y Universidades, para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de Enseñanza Superior (Art. 87).
- Se adoptarán las medidas para que los títulos oficiales expedidos por las Universidades españolas vayan acompañados del Suplemento Europeo al Título (Art. 88-1 y 3).
- Se establecerán, reformarán o adaptarán las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional (Art. 88-2).
- Se establecerán las medidas necesarias para adoptar el Sistema Europeo de Créditos (Art. 88-3).
- Se fomentará la movilidad de los estudiantes en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior mediante programas de becas, ayudas y créditos al estudio (Art. 88-4).

Coferencia de Bergen, Noruega (2005)

Esta conferencia fue el último paso dado en busca de la afirmación de la transformación educativa. Se señaló la necesidad de generar un mayor diálogo para aumentar el empleo de los graduados de Carrera de Grado, incluyendo con este propósito la creación de empleo público. Los diferentes ministros reunidos llamaron al compromiso para crear marcos nacionales de calificaciones compatibles con el marco del EEES; se reconocieron grados y períodos de estudio y se estableció el compromiso de asegurar la plena implementación de sus principios y su incorporación en las distintas legislaciones nacionales. Se ponderó el desarrollo de marcos nacionales y europeos de cualificación como una oportunidad para incorporar, más tarde, la educación continua en la Educación Superior. Otro punto sobre el que se puso el acento fue la movilidad de docentes y estudiantes. En ese sentido, se reafirmó el compromiso de facilitar la concesión de las becas y préstamos cuando fuese apropiado, a través de acciones conjuntas y de eliminar obstáculos, facilitando visas y permisos de trabajo. A su vez, se enfatiza la importancia de la cooperación entre instituciones para fortalecer el mutuo reconocimiento de las decisiones de acreditación y de calidad. Finalmente, en la conferencia se examinó la relación entre Educación Superior e investigación. Se insiste en la importancia de estimular la investigación para el desarrollo económico y cultural de las sociedades europeas y para la cohesión social. La formación en investigación tiene una importancia central para el mantenimiento y el mejoramiento de la calidad y aumento de la competitividad.

Uno de los resultados del conjunto de estos encuentros hace referencia al establecimiento de los ECTS como carga curricular, que se articularía en un sistema de créditos similar al que ya estaba vigente para los intercambios que en ese momento se desarrollaban entre alumnos de diferentes sitios de Europa. Estos créditos reflejan la cantidad de horas que un alumno debe dedicar para aprobar las materias que conforman cada uno de los títulos; quedan incluidas las horas de clase y de estudio, la realización de trabajos, la investigación, etc.

El propósito evidente sería armonizar en lo posible las metodologías y criterios de evaluación, de forma que los contenidos sean realmente equiparables de un país a otro. Uno de los argumentos era que esta cooperación nivelaría la educación europea «hacia arriba»; es decir, potenciará el nivel de calidad, permitiendo que los sistemas más rezagados pudiesen alcanzar a aquellos sistemas educativos más modernos y pujantes.

El Sistema Europeo de Créditos está ya implantado en una gran mayoría de los Estados miembros y asociados a la UE, y constituye un punto de referencia básico para lograr la transparencia y armonización de sus enseñanzas. La adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la Educación Superior

mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación, centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes, centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas.

Este nuevo sistema de títulos ha de basarse en los dos niveles mencionados, nítidamente diferenciados, denominados, respectivamente, grado y postgrado. En su conjunto se estructuran a su vez en tres ciclos. Nos centramos, en este trabajo, en el Primer Nivel o de Grado, que comprende las enseñanzas universitarias de Primer Ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada.

En resumen

Con esta regulación se inicia la transformación de las enseñanzas universitarias oficiales, en un proceso que se desarrollará de modo progresivo hasta el año 2010, con el espacio temporal de reflexión necesario en función de los estudios que se pretendan abordar y con la participación de todos los agentes académicos y sociales implicados. Este nuevo marco normativo permitirá diseñar los nuevos títulos para que muestren la adecuada flexibilidad, en función de las singularidades científicas y profesionales de cada uno de ellos y en armonía con las tendencias existentes en Europa. El establecimiento de los nuevos títulos no habrá de suponer merma alguna en la consideración de aquéllos a los que sustituyan, y su implantación será, en todo caso, plenamente respetuosa con la totalidad de los derechos académicos y profesionales de que vengán disfrutando los titulados conforme a la anterior ordenación.

En la nueva estructura, el Ciclo de Grado sustituye a las actuales diplomaturas y licenciaturas existentes en todos los sistemas nacionales. Se establece como duración de los mismos entre tres y cuatro cursos o, su equivalente, entre 180 y 240 créditos. La excepción son los títulos que tienen una regulación europea, como Medicina y Arquitectura, que pueden tener mayor duración. En cualquier caso, cada carrera durará lo mismo en todo el territorio nacional y las materias troncales supondrán entre el 50 y el 75 % de la carga total de créditos.

Las implicaciones más importantes para los alumnos serían, en primer lugar, la movilidad transversal, es decir, la posibilidad de cursar equivalencias a su título en cualquier país de Europa, remedando un fenómeno que se registra en la educación de Estados Unidos: la competencia que entablan las universidades para atraer a los mejores alumnos. En segundo lugar, la homologación y reconocimiento de estudios sería prácticamente automática en toda Europa, permitiendo el acceso a puestos de trabajo públicos y priva-

dos de otros países. El motivo de que se haya establecido este sistema de titulaciones se hace evidente si se analiza su arista económica: la pretensión de conformar en Europa un mercado laboral común y único requiere «aggiornamientos» en el sistema formativo superior, aquél en el que se forman profesionales y trabajadores altamente cualificados.

En cuanto a las instituciones de formación universitaria, las consecuencias que por ahora se pueden adivinar son variadas. En el caso de las universidades, la mayor homogeneidad en las titulaciones hará competir a las diferentes instituciones y pondrá a la luz la calidad que cada una de ellas ofrece, ya que no se podrá imputar las diferencias en formación a diferencias de programas o titulaciones. Se hace necesario subrayar que el EEES implica una menor autonomía en la elección de la oferta formativa; esto se debe a que la única forma de oficializar una titulación es haciéndola compatible con titulaciones de otros países a través del citado Consejo de Coordinación Universitaria y de las respectivas instancias educativas nacionales.

Por último, esta estructura también garantiza mayor movilidad entre los profesores, que pueden más fácilmente ocupar puestos en universidades de otros países de la Unión Europea. La consecuencia directa es una mayor competitividad tanto de los Centros de Estudios Superiores para contratar profesores de prestigio, como de los profesores para acceder a puestos en universidades de calidad. Todo ello redundaría en una mejora de la Enseñanza Superior y, posiblemente, forzaría a hacer más transparentes los procesos de selección del personal universitario.

La situación en España

Analizaremos, a continuación, la formación de los educadores, tanto para ejercer en el Primer Ciclo como para hacerlo en el Segundo Ciclo de Infantil, así como los estudios de Primer Ciclo que vienen impartándose en nuestro país.

La formación de los educadores infantiles

Hasta ahora, en España la formación inicial de los profesionales de los primeros años ha tratado de responder a las necesidades de la etapa, como figura en el articulado legislativo (LOE):

- Para el Primer Ciclo de Educación Infantil «la atención educativa directa correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización de Educación Infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación par la atención a las niñas y niños de esta edad bajo la responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de Educación Infantil o título de Grado equivalente».
- El Segundo Ciclo de Educación Infantil «será impartido por profesores con el Título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente...».

Para poder ejercer en *centros privados*, se requiere una titulación contemplada en la ORDEN de 11 de octubre de 1994, aún vigente. En el Art. 1 de esta Orden, se expone que la Educación Infantil ha de ser impartida por Maestros, Diplomados en Educación General Básica o Maestros de Primera Enseñanza con la especialidad de Educación Infantil (EI) o Educación Preescolar.

Sin embargo, para el Primer Ciclo, los profesionales pueden estar en posesión del título de Técnico Superior en Educación Infantil o Técnico Especialista de Educador Infantil o de Jardín de Infancia.

Este título tiene carácter oficial y validez académica y profesional en todo el territorio nacional. Responde a las exigencias señaladas en el Real Decreto 362/2004 de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica.

En relación al *calendario* de aplicación de la LOE, se ha establecido que antes del 31 de diciembre de 2006 el Gobierno fije las enseñanzas mínimas; en el curso 2008-09 las Administraciones Educativas implantarán las enseñanzas correspondientes al Primer y Segundo Ciclo de Infantil y dejarán de impartirse las contempladas en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE), así como las enseñanzas de Preescolar definidas por la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre (LOCE).

Por su parte, en el Art. 18 de la citada LOE se aclara que «antes del 31 de diciembre del año 2006 quedará regulada la ordenación general de la Formación Profesional en el sistema educativo» y hasta entonces «seguirán vigentes las titulaciones y los currículos derivados de la LOGSE».

Estudios de Primer Ciclo (diplomatura)

Es preciso diferenciar los estudios cursados en el *ámbito universitario* y los del ámbito no universitario. En el primer caso, en nuestro país se han impartido las especialidades siguientes:

- Maestro Especialidad en Educación Infantil, con los dos ciclos (0-3 y 3-6 años).
- Maestro Especialidad en Audición y Lenguaje.
- Maestro Especialidad en Lengua Extranjera.
- Maestro Especialidad en Educación Especial.
- Maestro Especialidad en Educación Musical.
- Maestro Especialidad en Educación Primaria.

En ellos, la *carga lectiva global* (materias troncales, obligatorias, optativas y créditos de libre configuración) oscila en torno a los 200 créditos, como ocurre en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) o bien 207 créditos en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); el número de créditos desciende en otras universidades.

Los educadores infantiles también podrán formarse en el *ámbito no universitario*, puesto que el título de Técnico Superior en Educación Infantil o Técnico Especialista de Educador Infantil o de Jardín de Infancia, se recibe en Centros docentes no universitarios. Su formación requiere una duración de 2.000 horas, incluyendo diversos módulos teórico-prácticos relacionados con las competencias profesionales de dicha etapa.

En virtud del RD 1440/91 de 30 de agosto (BOE del 11 de octubre), se extinguen las enseñanzas correspondientes a los planes de estudios conducentes al título universitario oficial de Maestro.

Estudios de Primer Ciclo (Grado)

A partir de la implantación del EEES, en nuestro país se desarrollan, por orden cronológico, los siguientes hechos:

- Según el Real Decreto 55/2005 del 21 de enero, se establece la *estructura* de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado, con el objetivo –como se ha señalado en el ámbito europeo– de «propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conoci-

mientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral y conocimientos y capacidades específicas orientados a su incorporación laboral».

- Asimismo, se publican *las Fichas Técnicas de Propuesta de Título Universitario de Grado*, de las que solamente analizaremos las correspondientes al Grado de Magisterio en Educación Infantil. En efecto, en estas fichas se justifica la relevancia del título para el desarrollo del conocimiento y para el ámbito español y los objetivos del título: destrezas, capacidades y competencias generales; los contenidos formativos comunes (con una carga lectiva de 180 ECTS de formación académica básica y 60 ECTS de formación adicional de orientación académica o profesional). En la presentación de las Fichas se especifica la materia, el número de créditos de la misma y los conocimientos, aptitudes y destrezas que deben adquirirse a través de esa materia para la obtención del título.
- En los meses siguientes, la Conferencia de Decanos y Directores de Centros con títulos de Magisterio reciben *enmiendas* a las Fichas de las directrices generales que, a su vez, eleva al Ministerio (abril 2005).
- El 20 de febrero de 2006, la Comisión Permanente de la Conferencia *valora y analiza* cada una de las propuestas del MEC sobre los Grados de Magisterio (entre otras), además de entrevistar a la Directora General de Universidades (21 de febrero de 2006).
- Por su parte, el MEC, por ORDEN ECI/2789/2006 de 22 de agosto de 2006 (BOE de 12 de septiembre), establece las bases reguladoras de las *subvenciones* para la financiación de la adaptación de las instituciones universitarias al EEES con el objetivo de ser desarrollados en el curso 2006/2007.

Estudio comparado

Para abordar este ambicioso tema de una forma novedosa y que contribuya a aportar alguna reflexión conjunta de los diferentes países del Espacio Europeo, tratamos de acercarnos a una metodología comparativa con un enfoque histórico-pedagógico.

Diseño y metodología

En su tratamiento seguiremos estos pasos:

Análisis de determinadas variables en los diferentes países.

- Recogida de información, ordenación e interpretación.
- Yuxtaposición o confrontación de los datos.
- Comparación de determinadas variables.
- Presentación de conclusiones al respecto.

La metodología es de carácter documental, accediendo también a fuentes mediante Internet. Contamos con la base de EURYDICE, red europea que recoge información de los distintos sistemas educativos.

VARIABLES ESTUDIADAS

Abordaremos estos estudios en relación con la formación docente, con los modelos de Educación Infantil y con las titulaciones para abordarla.

Formación docente

La importancia que la formación docente guarda para el conjunto de la sociedad y para el desarrollo de la escolaridad está, a su vez, sostenida y acentuada por la alta matrícula de las instituciones de este sector. El proceso de integración europea, aun con un diseño adecuado y una correcta implementación, no supo explotar la mejora de la calidad de la formación docente.

No es fácil coordinar los diferentes elementos del currículo de la formación docente según sus contenidos, y muchos profesores en las universidades europeas consideran este problema como uno de los más graves. Un buen número de enseñantes consultados señalan la dificultad en la coordinación de los elementos del currículum de formación docente. Muchos de los componentes de los programas aparecen a su vez simultáneamente en otros campos disciplinarios, como puede ser la Pedagogía en las Ciencias de la Educación, estudios en las asignaturas de especialización, metodologías específicas de la asignatura/didáctica especializada y experiencia básica en la enseñanza práctica. Es válido aclarar que, dada la falta de una terminolo-

gía común al conjunto de los contextos culturales involucrados, es inevitable que los términos no signifiquen lo mismo para las diferentes realidades educativas. En este momento, la suma de estos elementos se puede describir solamente como una masa mixta que deberá ser entendida como el resultado de un desarrollo histórico y no como una forma racional y lógica de división del trabajo.

Los diferentes contenidos incluidos en los currículos forman parte de controversias y discusiones. Según el tipo de institución y las características de la salida laboral a la que se aspira, se atribuye un valor diferenciado a las ciencias de educación como disciplina, a la didáctica especializada y a los estudios de la especialización. No hay ningún acuerdo sobre cuáles de los elementos deberán tener una mayor importancia para mejorar la calidad de la formación docente.

Estas divergencias también se presentan en otros aspectos estructurales, como por ejemplo, si se debería poner más atención y trabajar más sobre la formación profesional continuada o sobre la formación inicial del docente. Los distintos sistemas educativos europeos presentan trayectorias variadas. La incorporación de la formación docente en el ámbito de las universidades se ha realizado bajo condiciones institucionales y regulaciones bien distintas. De ahí, que los distintos sistemas transmitan una clara impresión de heterogeneidad, dado que fueron establecidos en contextos nacionales, respondiendo a necesidades nacionales particulares e influidos por las situaciones políticas que los países atravesaban.

Semejanzas y tendencias

Muchos países miembros de la UE demuestran amplias estructuras y tendencias comunes en el desarrollo del sistema de formación docente, aunque este dato no es necesariamente generalizable. A continuación enumeraremos algunas de las similitudes.

En primer lugar, se hicieron más severas las condiciones de admisión para la formación inicial docente y fueron introducidos nuevos criterios con mayor rigurosidad. En la mayoría de los países, los candidatos para la Enseñanza Primaria y General Básica deben haber concluido 12 años de educación escolar, generalmente, habiéndola finalizado un colegio tipo secundario. En algunos países donde se valora aun más el estatus de profesor se utilizan criterios todavía más restrictivos (por ejemplo, Irlanda y Finlandia). En los llamados modelos «cuatro más uno» se prevé la debida conclusión de unos estudios científicos, generalmente 2, en disciplinas por una temporada mínima de 4 años como condición de admisión a la formación inicial de docente. En Francia se requiere haber aprobado tres cursos universitarios como

condición general de admisión para casi todos los estudiantes de la formación docente inicial. En estos casos se imparte la formación práctica en instituciones especiales (los «Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres») dentro de un periodo de dos años más.

Duración de los estudios

Como se puede apreciar, la tendencia mayoritaria en Europa es de prolongar los estudios de formación docente por cuatro años (64% de los países). La formación de grado de maestro en cualquiera de los niveles (Infantil y Primaria), más la fórmula de un postgrado de especialización de 1-2 años es asumida como la opción más adecuada para la preparación de los docentes. Una tabla representa en síntesis este análisis.

Duración	Nº Países	Porcentaje
3 años	5	20,00%
4 o más años	16	64,00%
5 o más años	4	16,00%

A la luz de estos datos, se observa la tendencia europea hacia una formación del profesorado de la enseñanza obligatoria de una duración de cuatro años o más, al igual que el modelo seguido en Estados Unidos (cuatro años), Australia (cinco años), Canadá o Rusia. Canadá en sus trece provincias cuenta con un modelo de formación (modelo concurrente) en el que se prepara al profesorado durante cuatro o cinco o durante dos años, en caso de que se opte por el modelo consecutivo, al igual que el modelo francés. En el caso de Rusia, la formación inicial se imparte en centros no universitarios y tiene una duración de dos a cuatro años y medio. Si esta formación se imparte en la Universidad se extiende hasta los cinco años. El 80% de los países considera que la dignificación de la profesión docente pasa por una formación acorde con las exigencias de la sociedad y con los objetivos que todo sistema educativo tiene planteados.

Por ello se ha ampliado la totalidad de los programas en la formación docente. Con la excepción de Italia, la duración mínima de la formación de maestros en escuelas primarias es elevada a tres años de estudios en una institución de Educación Superior. Todos los otros programas de formación docente ofrecidos por las universidades prescriben una duración mínima de estudios de cuatro años.

Título de Grado/Magisterio

Éste es uno de los puntos que presenta un mayor grado de heterogeneidad. No es posible encontrar una matriz rectora sino que se hace necesario abordar la cuestión prestando atención especial a la trayectoria cultural de cada país y sus condiciones socioeconómicas. Muchas veces se hace difícil compatibilizar la información obtenida de los diferentes países, dado que responden a modelos y concepciones distintas. Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que la tendencia mayoritaria es la de brindar una formación de carácter generalista con una etapa breve de especialización. Se concede una gran importancia a la especialización de área, ya sea Matemáticas, Lengua, Idiomas o Ciencias. La cultura, tanto general como de ámbito nacional, se impone como una de las apuestas más importantes en la formación del profesorado, con el propósito de contar con una base sólida sobre la que apoyar las especializaciones. Por citar un ejemplo, en el modelo de especializaciones de Estonia o Polonia, y en cierta medida en Suecia, los profesionales especialistas son formados en centros educativos diferentes, como pueden ser las facultades de Ciencias del Deporte y/o Educación Física, Educación Artística o Bellas Artes, y Lenguas. En el resto de los países, la especialización viene dada en la gran mayoría de los casos por las opciones de postgrado. En el caso de la Educación Física y Musical, existen centros especializados en esta formación. No obstante, las asignaturas correspondientes a estos ámbitos se imparten en todos los centros de manera general. Es decir, se exige tener un conocimiento básico de estas disciplinas y en una gran mayoría de instituciones el Idioma Extranjero se impone como materia obligatoria.

Está presente la tendencia de integrar la formación docente inicial dentro del sector de educación superior y su traslado a las universidades. Este proceso transcurre en cada país según modelos diferentes. La división y separación en diferentes clases de formación docente y sus respectivos contenidos curriculares sigue existiendo (por ejemplo, Finlandia, Alemania, España), aunque en formas más integrales. Sin embargo, se nota que, debido a la integración, se dedica últimamente mucha más atención a los aspectos de investigación y desarrollo dentro de los cursos de formación docente.

Muchos países han reconocido ya la importancia de la formación profesional continuada y de la cualificación profesional y han introducido sistemas adecuados (muchas veces de forma muy amplia) para la formación profesional continuada (este es el caso de Grecia, Portugal y España).

Se propone un Grado de Maestro de Educación Infantil (240 créditos ECTS) que debe conferir competencias docentes generales y específicas para ayudar al aprendizaje, al desarrollo y a la consecución de los objetivos educativos previstos por las normativas educativas para el alumnado de esta etapa. Además, habrá de disponer de

competencias docentes específicas en uno de estos ámbitos específicos: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales. En ambos títulos académicos se propone una estructura de materias articulada en torno a las áreas del currículo oficial, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, junto con materias formativas en el ámbito psicopedagógico.

Se intentan aumentar el prácticum docente de modo significativo (42 créditos ECTS), pasando a ocupar más de un semestre escolar de trabajo del estudiante. Se propone igualmente que el porcentaje de contenidos formativos comunes sea del 70% en el grado de Educación Infantil y del 75% en el grado de Educación Primaria. En el caso de Educación Infantil, se sugiere que las universidades elaboren una oferta que permita al estudiante completar su formación en función de sus intereses hacia una o varias facetas de la enseñanza en este nivel.

Sin negar la importancia de las innovaciones recién introducidas, quedan dudas sobre si estos nuevos desarrollos proyectados de grandes cambios y la proliferación de modelos tan variados, en realidad:

- No son más que variaciones de las trayectorias ya existentes y conservan las mismas perspectivas ya viejas.
- Expresan opciones renovadas y «aggiornadas» a los objetivos a ser alcanzados por la educación en el mundo contemporáneo.
- Evidencian la efectividad y el éxito en las transformaciones aplicadas en el ámbito de la formación docente.

Diferentes modelos de Educación Infantil

En la mayoría de los países, existe una titulación específica para los maestros de Educación Infantil, como experto en las etapas comprendidas entre 0-3 y 3-6 años. Es necesario diferenciar en este punto aquellas estructuras de titulación que forman profesionales directamente para la docencia inicial de Educación Infantil y Primaria (red de Magisterio) de aquellos títulos que tienen otros perfiles. Esta separación está generalizada en toda Europa, y, con excepción de Gran Bretaña, todos los países presentan ambos modelos de títulos. Teniendo en cuenta a las titulaciones que no forman parte de la Red de Magisterio, es posible separarlos en:

- Una titulación orientada a cubrir los ámbitos de la Administración e Instituciones Educativas, Orientación Escolar, Especialización Didáctica,

Tecnología y Medios de Comunicación Educativa, Formación de Formadores y Necesidades Educativas Especiales.

- Otra titulación destinada a cubrir los ámbitos de la Educación Especializada, Desarrollo Comunitario, Formación de Adultos, Integración Social de Personas con Discapacidad, Animación Sociocultural, Educación para la Salud y Medio Ambiente y Pedagogía Infantil. Este modelo dual existe en varios países europeos, aunque a veces dividido en más de dos titulaciones. Como ejemplo, citaremos a Italia, Portugal, Francia, Bélgica, Luxemburgo, Austria, Eslovenia, Noruega y Dinamarca.

Podemos señalar que la propuesta que se eleve ha de conjugar la necesaria armonización europea de las titulaciones de Maestro, junto con el respeto a las características propias del Sistema Educativo actualmente vigente. Se demanda prioridad del enfoque profesional (poniendo primero a los procedimientos y luego a la fundamentación teórica) sobre el enfoque académico de los contenidos. Dicha reflexión va en la línea de la convergencia europea: «prioridad al enfoque profesional en los grados, y al enfoque académico en los postgrados», sin olvidar, evidentemente, que, como estudios universitarios, siempre se precisa una preparación amplia y fundamentada también desde el punto de vista académico.

Educador para la Infancia

Veamos algunos aspectos en los diferentes países, tales como la duración de los estudios, el perfil profesional y las competencias que contemplan en sus currículos.

En Francia el Diplome d'Éducateur des Jeunes Enfants es un título no universitario. Tiene una duración de tres años o un año y medio si se viene de la carrera de Educación especializada o de Animación. No ha incorporado las adaptaciones emanadas de la Declaración de Bolonia ni tiene compatibilidades con el sistema de créditos europeos. El perfil profesional es el de educador de la infancia en instituciones escolares, guarderías, orfanatos, casa-cuna, etc. Los objetivos que se establecen en el programa son:

Entre las competencias disciplinares (saber), señalan las siguientes: conocer y promover el desarrollo cognitivo, social y comunicacional desde los 0 hasta los 6 años; conocer el desarrollo del lenguaje y promover estrategias didácticas orientadas a la promoción de las competencias comunicativas; conocer la evolución psicomotora y diseñar estrategias para promoverlo; desarrollar estrategias para utilizar la literatura infantil de manera didáctica; conocer los aspectos psicolingüísticos y sociolingüísticos

del aprendizaje de la lengua materna y del aprendizaje de una segunda lengua; conocer el desarrollo del lenguaje durante esta etapa y diseñar estrategias didácticas para la adquisición de mayores recursos lingüísticos; promover situaciones significativas de aprendizaje; cumplir con criterios de responsabilidad educativa y ética profesional y promover la diversidad cultural en las aulas.

Se señalan como competencias profesionales (saber hacer) las siguientes: diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de nociones lógicas, espaciales y geométricas en esta etapa; promover hábitos de acercamiento gradual de los niños al texto escrito y a la escritura; utilizar el juego y el juego simbólico como herramientas significativas de aprendizaje y de conocimiento de la realidad social; promover la expresión a través del cuerpo; promover la creación mediante la utilización del dibujo y de las manualidades como forma de expresión de la personalidad; seleccionar y crear material didáctico para promover el aprendizaje significativo.

En Irlanda existe la carrera universitaria de BA in Early Childhood Studies. No se tienen datos sobre su duración, adaptación, contenidos académicos ni competencias.

En Portugal la carrera universitaria de Educação de Infancia tiene una duración de cuatro años y no se conoce su compatibilidad con el sistema de créditos europeos. Prepara específicamente para la enseñanza en jardines de infancia y como animador de ludotecas y espacios frecuentados por chicos.

Consideran las siguientes competencias disciplinares: conocer las capacidades lingüísticas, cognitivas y emocionales de un niño entre 0 y 6 años; ser capaz de identificar las necesidades particulares de cada estudiante; conocer y ser capaz de evaluar los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos del aprendizaje; conocer los aspectos didácticos del aprendizaje; demostrar una correcta comprensión y producción a través de la lengua materna y tener un adecuado conocimiento de las áreas de enseñanza en relación con los aspectos históricos y epistemológicos.

Y entre las competencias profesionales destacan las siguientes: establecer las competencias de una asignatura en diversos contextos educativos con una visión amplia hacia la interacción cultural; escuchar, observar y entender a los estudiantes durante sus actividades formativas, teniendo en cuenta los requisitos formativos y psicosociales con el fin de promover la construcción de su identidad personal y su auto-concepto; hacer actividades significativas a través de una planificación curricular flexible; hacer que los estudiantes participen en un dominio específico del conocimiento y de la experiencia, de forma adecuada con su progreso escolar.

En el Reino Unido el BA Childhood Studies tiene una duración de tres años. Prepara para la práctica profesional y para la investigación en relación con la infancia

y la niñez. Prepara para trabajar en el campo de la educación así como también en el trabajo social. Las prácticas de esta carrera se realizan en centros infantiles, escuelas, guarderías, centros de recreación, etc. Entre sus contenidos se encuentran los siguientes: aprendizaje y desarrollo infantil, trabajo con niños, investigación en infancia, trabajo terapéutico con niños y familia, etc.

Contemplan las siguientes competencias disciplinares: tener un conocimiento sobre la administración y la organización de los recursos en el aula; conocer sobre la preparación, evaluación y presentación de proyectos didácticos; conocer el desarrollo psicomotor y promover acciones destinadas a promoverlo; fomentar la incorporación de los niños al aprendizaje de una lengua extranjera.

Y señalan las competencias profesionales siguientes: organizar el tiempo, el espacio, materiales (incluyendo materiales multimedia) y tecnologías de la enseñanza para hacer del aula un espacio de aprendizaje significativo; diseñar actividades de aprendizaje basadas en criterios lúdicos; promover el pensamiento matemático y la representación numérica; promover comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural.

En resumen

En esta parte del trabajo se ha tratado de hacer una aportación sobre la organización de estudios de grado del título de Maestro en Educación Infantil haciendo una propuesta sobre la armonización de este modelo europeo. En esta red se han comprometido las Redes Nacionales de Información Académica (National Academic Recognition Information Centre), promovidas por la Comisión Europea.

Como resultado de este análisis comparado señalaremos que la gran diversidad de titulaciones relacionadas con la Educación Infantil dificultan, o al menos nublan parcialmente, la comprensión del EEES. La heterogeneidad pone trabas a la convergencia. No obstante, hay que señalar que la existencia de antecedentes de programas educativos (como el Eurydice o el Tuning) ha dado importantes pasos en el camino de la integración. Se hace necesario remarcar que la convergencia y la compatibilidad de las titulaciones se ha aplicado más sobre las estructuras y las metodologías que sobre los contenidos. Esto se debe a que no es posible soslayar la historia de varios siglos que posee cada Universidad y la singularidad que cada una de ellas ha impreso en las distintas áreas de estudio.

Entre los países con estructuras totalmente adaptadas a Bolonia encontramos a Luxemburgo, Dinamarca, Chequia, Italia, Eslovaquia y Noruega. Sin embargo, es posible decir que la gran mayoría de los países se han comprometido con el proceso de reforma.

Propuesta del título de Grado en España

En el proceso de aplicación de las enseñanzas contempladas en el EEES en nuestro país, se ha establecido un calendario, en virtud del cual, la tercera fase del desarrollo del proceso de EEES se iniciaría en septiembre de 2006 y terminaría en febrero de 2007, para debatir las mencionadas fichas.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado un documento de trabajo sobre la organización de las enseñanzas universitarias en España, en el que se recogen las líneas directrices que servirán para la difusión y debate del mismo. Tanto en este documento, como en la comparecencia de la Ministra de Educación y Ciencia en Zaragoza, ante el pleno del Consejo de Coordinación Universitaria, se propone lo siguiente:

- Conveniencia de valorar la autonomía de las universidades para «desarrollar sus propias iniciativas», así como para «diseñar su propio modelo de organización y gestión, sus políticas de selección de personal y su perfil académico».
- Los títulos de Grado constarán de 240 créditos ECTS, que «combinarán las enseñanzas generales con cierto nivel de especialización y una mayor presencia de prácticas, actividades externas y movilidad». Los 60 primeros créditos constarán de la orientación común en la rama de conocimiento correspondiente.
- El estudiante podrá obtener un Certificado de Estudios Universitarios Iniciales cuando supere los 120 créditos.
- El Grado finalizará con la «elaboración y defensa de un trabajo o proyecto de fin de Grado por parte del estudiante, incluido en la duración total del grado».
- Estos títulos, en su denominación, incorporarán las directrices del plan de estudios (T) y el contenido del mismo (T1), así como la universidad que lo imparta (U).
- Este nivel corresponde con el nivel 5A de la clasificación CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO, 1997, o ISCED) y con el nivel 6 del EQF (European Qualifications Framework), propuesto por la Comisión Europea.

Prospectiva del Grado de Maestro de Educación Infantil

El nuevo título de Maestro de Infantil pretende defender un nuevo «paradigma» en la formación de estos educadores y en la organización escolar, mediante un cambio en el aprendizaje de los estudiantes (currículo) en el actuar del docente (estrategias y metodologías) y en el proceso de evaluación.

Sin embargo, como ya se ha reconocido, se hace «necesaria la coexistencia de un modelo tradicional académico-formativo, con un modelo profesional, basado en el aprendizaje experiencia y vivencial...; conciliar las tradiciones culturales universitarias, y las locales respetuosas con las diferencias, con las propuestas globales, actuales, de índole armonizador y homogeneizados».

Actualmente, nos encontramos a la espera de la elaboración de las directrices para las Ramas de Conocimiento que llevarían a la elaboración de los títulos.

Por su parte, las Universidades están haciendo un Estudio de viabilidad de los diferentes títulos que pretenden impartir. En él se analizan:

- Razones que justifiquen la viabilidad del título en la Universidad de referencia, en el ámbito del paradigma de los estudios universitarios contemplados por el EEES.
- Conveniencia de implantarlos en el contexto de las carreras de cada Universidad.
- Posibilidad de implantarlo en función de los recursos humanos, económicos y materiales de que se dispone, para lo que se hace preciso el estudio de la carga docente del mismo y las exigencias docentes de los nuevos títulos.
- Estrategias para llevar a cabo el prácticum de la carrera.

Posteriormente, para que las Universidades soliciten su autorización para la inscripción del título en el registro oficial deberán elaborar el Plan de Estudios en el que figure:

- «La relación de objetivos de formación y competencias que debe adquirir el estudiante.
- Los sistemas de admisión y orientación de los estudiantes.
- La descripción de la organización, coordinación, planificación y desarrollo del aprendizaje.
- Los recursos humanos y materiales necesarios y disponibles.
- Los resultados previstos
- El sistema de garantía de la calidad vinculado».

Finalmente, el calendario previsto pendiente de aplicación, es el siguiente:

- Noviembre 2006: Borrador de directrices de Ramas de Conocimiento
- Diciembre 2006: Borrador de títulos con directrices propias
- Diciembre 2006-Marzo 2007: Debate sobre borradores anteriores
- Abril 2007: Aprobación LOU
- Mayo 2007: Propuesta y debate de los diferentes decretos Septiembre 2007: Aprobación de los Decretos
- Octubre 2007: Inicio de elaboración de los planes de estudio por las Universidades.

Conclusiones

Para concluir, es necesario señalar que el estudio arroja el dato de la importancia del sector educativo en toda Europa. Todos los países presentan una oferta de estudios orientada a la educación que confirman esta tendencia. Se trata de estudios de larga trayectoria con títulos que cuentan con una presencia arraigada en muchos países. A su vez, es un sector dinámico, en donde la aparición de nuevas disciplinas se ocupa de necesidades no tenidas en cuenta en el magisterio tradicional. De esta forma, se amplía la Educación Infantil especializada o focalizada en problemáticas como las dificultades de aprendizaje, discapacidad, situaciones post-traumáticas, población vulnerable etc. La formación generalista va perdiendo espacio frente a la aparición de estudios focalizados en poblaciones con necesidades especiales.

Es preciso reconocer las limitaciones del trabajo abordado aquí. La realización de estudios comparados abordando diferentes realidades es una tarea difícil, que implica el esfuerzo en la sistematización y una precisión de los datos con los que se trabaja que no siempre es accesible. A esta dificultad, se añade la dispersión de los enfoques de los trabajos existentes.

Referencias bibliográficas

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (Febrero de 2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, Comunicado de la Comisión, Bruselas.
- COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE CENTROS, *Acta de la reunión* celebrada el 20 de febrero de 2006.

- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO.
- EURYDICE EUROPEAN UNIT (2002): *Las competencias claves: Un concepto en expansión dentro de la Educación General Obligatoria*. Bruselas.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (1997): «La Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la era de la información y de la comunicación: nuevas demandas, nuevos retos» en *Actas del I Congreso Internacional de Formación y Medios* (pp. 130-137). Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005): *Sistemas educativos de hoy*. Madrid, Ediciones Académicas.
- GRUPO DE TRABAJO ANECA-EUROPA (2003): *Análisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa*.
- JORNADAS SOBRE EL FUTURO GRADO DE PEDAGOGÍA (2 de diciembre 2005): *Documento Marco*, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (19 de octubre de 2006): Gabinete de Prensa. Gabinete de Comunicación. *Discurso de Mercedes Cabrera*, Zaragoza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (26 de septiembre 2006): Documento de trabajo. Propuesta. *La organización de las enseñanzas universitarias en España*.
- REAL DECRETO 55/2005 de 2 de enero: Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 21 del 25 de enero.
- VALCÁRCEL, M. (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Madrid, ANECA.
- VANISCOTTE, F. (1998): «La formación continua del profesorado: Perspectivas en la Europa del mañana», en *Revista de Educación*, 317, pp.81-96.
- VELLOSO, A.; PEDRÓ, F. (1993): *Manual de educación comparada*, Barcelona, PPU.

Páginas web

<http://www.aneca.es/> (Consulta octubre-noviembre-2005): Grupo de Magisterio ANECA (Año 2004): La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior.

www.crue.org/espaeuro/euroindex.htm. (Consulta: octubre 2005): Espacio Europeo de Educación Superior: La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior.

<http://tntee.umu.se/> (Consulta: octubre-noviembre 2005): Proyecto SIGMA (2003 y otros): "La Formación Docente en Europa: Evaluación y Perspectivas", en Thematic Network Teacher Education in Europe (TNTEE).

http://www.propueta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf (Consulta, octubre 2006): Propuesta organización de las enseñanzas universitarias en España y Resumen de la Propuesta organización de las enseñanzas universitarias en España.