



MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN MATERIA
DE INCLUSIÓN. UN ESTUDIO COMPARADO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE
LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CASTILLA Y LEÓN**

Presentado por:

MARÍA ESPERANZA CACABELOS GARCÍA

Dirigido por:

LAURA CALATAYUD REQUENA

CURSO ACADÉMICO

2022/23

ÍNDICE

<u>RESUMEN / ABSTRACT.....</u>	<u>3</u>
<u>PALABRAS CLAVE.....</u>	<u>3</u>
<u>1. INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>4</u>
1.1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	6
<u>2. MARCO TEÓRICO.....</u>	<u>8</u>
2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	8
2.2 PAPEL DEL MAESTRO EN LA SOCIEDAD.....	9
2.3 EVOLUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE.....	13
2.4 EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	18
2.4.1 APROXIMACIÓN A LA PROFESIÓN	18
2.4.3 NORMATIVA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL GRADO EN ESPAÑA.....	20
2.4.4 UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CASTILLA Y LEÓN CON OFERTA DEL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	24
<u>3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</u>	<u>27</u>
3.1 SELECCIÓN Y DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	27
3.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	27
3.3 ELECCIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS	28
3.4 ESTUDIO COMPARADO	29
3.4.1 FASE DESCRIPTIVA	29
3.4.2 FASE INTERPRETATIVA	29
3.4.3 FASE DE YUXTAPOSICIÓN.....	30
3.4.4 FASE COMPARATIVA.....	30
<u>4 ESTUDIO COMPARADO</u>	<u>31</u>
4.1 FASE DESCRIPTIVA.....	31
4.2 FASE INTERPRETATIVA	38
4.3 FASE DE YUXTAPOSICIÓN.....	47
4.4 FASE DE COMPARACIÓN.....	49
<u>5 CONCLUSIONES.....</u>	<u>53</u>
<u>6 REFERENCIAS</u>	<u>56</u>

Resumen

La presente investigación se enfoca en conocer cómo integran las universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Castilla y León las competencias necesarias para la formación inclusiva de los Maestros de Educación Infantil y si guardan coherencia con la Ley Educativa actual. Por otra parte, se quiere analizar si la formación inicial del profesorado ofrecida en los Planes de Estudio de las Universidades de Castilla y León les proporciona habilidades, conocimientos y estrategias necesarias para trabajar en entornos inclusivos

Abstract

This research focuses on knowing how the public universities of the Autonomous Community of Castilla y León integrate the necessary competencies for the inclusive training of Early Childhood Education Teachers and whether they are consistent with the current Educational Law. On the other hand, we want to analyze whether the initial training of teachers offered in the Study Plans of the Universities of Castilla y León provides them with the skills, knowledge and strategies necessary to work in inclusive environments.

Palabras Clave:

Educación Infantil, Formación inicial, Inclusión, Profesorado, Plan de Estudios.

1. Introducción

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, conocida como LOMLOE, marcó un hito significativo en el sistema educativo español al entrar en vigor el 19 de enero de 2021. Esta ley introdujo una serie de modificaciones que tienen un profundo impacto en la educación en España, siendo uno de los principios fundamentales el enfoque en la educación inclusiva.

La educación inclusiva, según Alonzo y Araoz (2011):

Supone un sistema flexible que parte de la idea de que todos los niños son diversos, de que todos los niños pueden aprender, de que existen distintas capacidades, grupos étnicos, estaturas, edades, orígenes, géneros y que el sistema debe cambiar para adaptarse a cada niño. (p.23)

Sin embargo, el término "inclusión educativa" a menudo resulta confuso, ya que no se limita a un modelo educativo diseñado exclusivamente para niños con discapacidad. En cambio, se trata de un proceso que busca fortalecer la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes, superando obstáculos que puedan limitar su presencia, participación y éxito académico, según la definición de la UNESCO (2017). Este enfoque requiere un compromiso político sólido con la equidad social y la participación de toda la sociedad, como sugieren Blanco y Duck (2019). Implica la formulación de políticas educativas y sociales a largo plazo que aborden de manera integral los factores de exclusión tanto dentro como fuera de los sistemas educativos.

Para lograr escuelas y sistemas educativos verdaderamente inclusivos, es esencial un cambio en la cultura de todo el sistema educativo, tal y como señalan Dyson et al. (2014), citados en el informe de la UNESCO (2017). Este cambio cultural involucra a todos los actores del sistema, desde quienes formulan políticas hasta quienes están directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los maestros y maestras. Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (2011) señala que, aunque se han implementado cambios políticos significativos desde la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, el progreso en la formación de docentes no siempre ha avanzado al mismo ritmo que estos cambios políticos.

En este contexto, Leiva et al. (2022) destacan la creciente necesidad de formar al profesorado para que participe de manera efectiva en el proceso transformador que implica la educación inclusiva. Esta introducción a la Ley Orgánica 3/2020 y su énfasis en la educación inclusiva establece el marco para comprender la importancia de la formación docente en este contexto y subraya la relevancia de abordar este tema en profundidad.

En las secciones siguientes de este estudio se profundizará en un análisis minucioso de los planes de estudios de las Universidades Públicas de la Comunidad de Castilla y León. Enfocado en determinar si estos planes académicos guardan coherencia y establecen una conexión sólida con las implicaciones de la Ley Orgánica 3/2020, que enfatiza la educación inclusiva como uno de sus principios fundamentales. Este análisis permitirá evaluar en qué medida las instituciones educativas están respondiendo a los cambios legislativos y si están adecuadamente preparadas para abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades que se presentan en el contexto de la formación de docentes en el ámbito de la educación inclusiva en España.

La LOMLOE representa un punto de inflexión en la educación española al reconocer y promover la inclusión como un pilar esencial en el sistema educativo. Para comprender su impacto real y medir la efectividad de su implementación, es esencial examinar cómo se traducen estos principios en la formación de futuros maestros y maestras. Esto implica evaluar la cantidad y calidad de los contenidos curriculares relacionados con la educación inclusiva y la atención a la diversidad en los programas académicos de las universidades.

Además, se pretende identificar y analizar posibles brechas o áreas de mejora en los planes de estudios. Esto incluirá una evaluación de la coherencia entre la legislación educativa y la formación real que reciben los futuros profesionales de la enseñanza, así como una revisión de los enfoques y perspectivas pedagógicas que se incorporan en estos programas.

En última instancia, este estudio busca arrojar luz sobre la alineación entre la teoría y la práctica en la formación de docentes en el ámbito de la educación inclusiva en España. Además, ofrece una plataforma para reflexionar sobre las implicaciones de estos hallazgos y considerar cómo se pueden abordar de manera efectiva los desafíos actuales y futuros en la formación docente en un entorno inclusivo.

1.1 Justificación del estudio

Como se ha mencionado anteriormente, la educación inclusiva en el territorio español se pone de relieve con la LOMLOE, sin embargo, se ha de tener en cuenta que esta necesidad lleva años siendo trabajada a través de movimientos que buscan una escuela común. Autores como Martínez, De Haro y Escarbal (2010), exponen que la educación inclusiva demanda un perfil docente que sea capaz de integrar la diversidad de una manera completa, no sólo centrándose en los conocimientos sino teniendo aptitudes y herramientas que hagan posible, a través de su práctica docente, que atienda a todos los alumnos con sus necesidades.

El Proyecto De Educación del Profesorado para la Inclusión (TE4I de aquí en adelante) de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2011), sostiene que la formación del profesorado ocupa un lugar destacado en la política en Europa y en todo el mundo. Además, reconoce el papel de los profesores y sobre todo de su formación para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo.

La Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2011) recoge en el TE4I las principales preocupaciones destacadas a nivel de política europea e indica claramente la necesidad de:

- Desarrollar procesos de reclutamiento y selección más efectivos.
- Mejorar los sistemas de formación docente, incluida la formación docente inicial, la tutoría y el desarrollo profesional continuo.
- Fortalecer la profesión y asegurar la calidad de los formadores docentes.
- Mejorar el liderazgo escolar.

Asimismo, entre los hallazgos más relevantes del proyecto, se enfatiza la necesidad de mejorar las competencias docentes y fomentar valores y actitudes profesionales.

En España, la formación de maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria se desarrolla en facultades de Educación e incluye componentes pedagógicos y didácticos. Imbernón (2021) defiende la necesidad de adoptar una perspectiva distinta en la formación inicial de los docentes, con el objetivo de brindarles herramientas que promuevan una comprensión más profunda de la labor docente, evitando que el proceso formativo se limite a una visión conceptual, repetitiva y puramente teórica, en la que los futuros maestros y maestras se convierten en receptores pasivos.

Las universidades, como instituciones comprometidas en la preparación de los docentes deben proveer y garantizar la mejora continua de la calidad educativa, proporcionando experiencias de aprendizaje significativas.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) propone que es necesario “asegurar que los estudiantes que finalizan la formación universitaria que les permite ser docentes cuentan con las competencias básicas reflejadas en el Marco de competencias profesionales docentes y en el Marco de referencia de la competencia digital docente” (p.24). Esto implica realizar una revisión y análisis a la normativa que verifica los títulos universitarios habilitantes para la docencia, los cuales deben reflejar los cambios que se han producido a nivel educativo en la actualidad. De esta manera, la revisión y actualización de estos requisitos, contribuirá a la mejora de la educación, y, además, tal y como indican González-Gil, Martín-Pastor y Orgaz (2017) como resultado indirecto de estas acciones, se logrará mejorar la calidad del sistema educativo y sus resultados, y, al mismo tiempo se darán pasos sólidos en su transformación hacia un sistema más inclusivo.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se considera relevante la presente investigación, enfocada en revisar y comparar los planes de estudio de la titulación del grado en Maestro de Educación Infantil que ofrecen las universidades públicas de Castilla y León con el fin de

analizar la coherencia y compromiso con la Ley Educativa actual en aspectos como: ¿existe un plan de estudios que proporcione a los futuros docentes conocimientos sobre la inclusión educativa? ¿Existen asignaturas curriculares que permitan el desarrollo de actitudes y capacidades pedagógicas para la profesionalización de la enseñanza y la gestión de aulas de aulas inclusivas?

2. Marco teórico

2.1 Aproximación al concepto de inclusión educativa

La Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de la UNESCO (2017) define la inclusión como “el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” y la educación inclusiva como un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.”

La educación inclusiva parte de la convicción de que todos los niños y niñas tienen derecho a recibir una educación de calidad, sin importar su condición y características personales, tal y como se recoge en la Convención sobre los Derechos del niño de UNICEF (1989).

Los líderes mundiales de Las Naciones Unidas (2015) adoptaron un conjunto de objetivos globales con el fin de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todas y todos, entre dichos objetivos, se encuentra el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4: Educación de calidad, que se centra en “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.” (Naciones Unidas, 2022, p.1)

Según la UNESCO (2022) tradicionalmente en muchos países se ha dejado la educación de niños con discapacidad en manos de organizaciones benéficas no gubernamentales. Sin embargo, los gobiernos han implementado legislaciones que promueven la educación

inclusiva, donde se espera que todos los niños y niñas asistan a escuelas ordinarias. A pesar de ello, la UNESCO (2022) asegura que, aunque esta transición es importante, a veces no se realiza de manera adecuada, lo que puede dar lugar a prejuicios y estigmatización hacia estos alumnos y alumnas.

La Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) afirma que la educación inclusiva busca promover la equidad en el sistema educativo y abarcar a todos los estudiantes, para ello, es necesario llevar a cabo transformaciones en el sistema educativo. La UNESCO (2022) recoge en el Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2021/2 que una educación inclusiva, equitativa y de calidad solo es posible si todos los participantes hacen un esfuerzo concertado para cumplir con sus responsabilidades, de esta manera se reconoce la multiplicidad e interdependencia de todos los agentes participantes en la educación.

En este sentido, la educación inclusiva implica fortalecer la capacidad del sistema educativo en su conjunto, puesto que, la inclusión solo se logrará mediante cambios en las culturas, prácticas y políticas escolares, con el objetivo de asegurar que todo el alumnado tenga igualdad de oportunidades y pueda desarrollar su potencial al máximo.

2.2 Papel del maestro en la sociedad

Según la Real Academia Española la palabra maestro o maestra en su cuarta acepción significa “Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo.”, asimismo, en su sexta acepción la define como “persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura”. Herrera (2012) indica que “la palabra maestro tiene un origen latino, derivado de “magister”, de “magis”, que significa algo más. Maestro es todo aquello que se destaca por sus virtudes, referidas a una cosa, hecho, producción o persona.” (p.62)

La misión de educar a las nuevas generaciones se apoya principalmente en dos pilares fundamentales: la familia y la escuela. Mientras que, en el ámbito familiar lo padres y madres

desempeñan un papel crucial en la educación y el desarrollo social, en el contexto escolar el sujeto clave es el profesorado. En este sentido, Sarramona (2006) enfatiza que el profesorado juega un papel fundamental en cualquier esfuerzo por mejorar la educación.

La función de los maestros, tal y como sostiene Prieto (2008), no es sólo la de ser meros transmisores de conocimiento, puesto que, a través de la docencia, actúan como agentes socializadores transmitiendo una serie de valores que van a calar directa o indirectamente en la formación del alumnado.

En el artículo 91 del BOE (2020) Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se establecen las siguientes funciones que debe llevar a cabo el profesorado:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los de alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz.

- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Estas funciones reflejan el papel multifacético y trascendental de la labor docente en la sociedad y demuestran la importancia de la profesión de maestras y maestros, de los cuales depende el futuro de las próximas generaciones. “La sociedad que queremos está en las escuelas que tenemos” (Bona, 2021, p.217)

En relación a las características y habilidades que un buen docente debe poseer, se puede hacer referencia al modelo propuesto por Esteban y Mellen (2016), quienes han identificado tres tipos de docentes basados en los rasgos que los caracterizan:

Figura 1



Nota: Fuente: Elaboración propia.

1. Maestro personal y auténtico:

Esta categoría describe al maestro que integra, por un lado, la mirada atenta y comprometida hacia el alumnado, reconociendo la importancia de involucrarse en su vida, tanto en el ámbito académico como en el personal, y, por otro lado, la mirada hacia él mismo, en tanto que busca su propio crecimiento personal y desarrollo profesional precisamente a través del magisterio.

2. Maestro transmisor de historias:

Este tipo de maestro se destaca por enriquecer sus lecciones mediante la inclusión de contenidos que están directamente relacionados con el tema que está explicando. Su enfoque va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Lo que distingue a este docente es su habilidad para transmitir información de una manera que va más allá de lo convencional, logrando impactar e inquietar la mente del alumno no solo durante un instante sino durante toda una vida.

3. Maestro motivador para el aprendizaje:

Este maestro se destaca por su dominio en la aplicación de métodos y técnicas pedagógicas que promueven un aprendizaje significativo. Convierte su aula en un espacio óptimo, motivador y agradable, donde los alumnos pueden aprender de manera más efectiva y disfrutar del proceso educativo. Se refiere al maestro que domina el cómo, los métodos y las técnicas que fomentan buenos aprendizajes.

Teniendo en cuenta esta clasificación, un estudio realizado por Magaña y Cuesta en 2019 refleja que el maestro auténtico y personal es muy valorado a nivel social, y aseguran que en su estudio el resto de las tipologías tuvieron un menor registro “siendo llamativo que concepciones asociadas al papel del maestro en la mejora y transformación social, su

conocimiento exhaustivo de la materia o el dominio de diferentes técnicas y métodos de aprendizaje no hayan sido tan valoradas.” (p.18).

Actualmente, la Ley vigente en España LOMLOE (2020) indica que la función docente debe basarse en el Diseño Universal de Aprendizaje para garantizar la inclusión en el sistema educativo, además, establece que:

El Ministerio responsable de Educación y las administraciones educativas facilitarán la identificación de grupos de investigación e innovación educativas, fomentarán la creación de bases unificadas de conocimiento, evidencia de buenas prácticas, y promoverán el desarrollo de centros de investigación que sean referentes especializados, con el fin de mejorar las prácticas docentes y los procesos educativos y asegurar la calidad de la educación con mayor equidad e inclusión (LOMLOE, 2020, p.68)

2.3 Evolución de la profesión docente

El nacimiento de la profesión docente tiene sus orígenes en la Antigua Grecia, donde se establecieron las primeras escuelas y se desarrollaron métodos de enseñanza formal, según Díaz (2001) durante el período helenístico, se produjo un cambio significativo en el ámbito de la educación, ya que, pasó de ser un asunto privado a convertirse en objeto de regulación oficial.

Aunque el oficio de docente resultaba útil Díaz (2010) señala que era poco reconocido, y, además, objeto de burla, puesto que, aquellos que se veían en la necesidad de practicarlo eran calumniados. “o se ha muerto, o es maestro en alguna parte” (Díaz, 2001, p.102). Además, salvo algunos maestros muy solicitados, la mayoría tenía que conformarse con pagos retrospectivos, y en muchas ocasiones los padres, utilizando como excusa que su hijo no había progresado lo suficiente, no cumplían con dichos pagos.

A lo largo de la historia, el papel del maestro ha sido esencial en la estructuración de la sociedad, “pues era el encargado de transmitir los logros conseguidos por una generación a la siguiente. A eso, ya en Grecia, se le llamó cultura” (Gómez y Pérez, 2014, p.26). La acumulación y difusión del conocimiento era de interés para el Estado.

Durante la Edad Media, indican Gómez y Pérez (2014) que la influencia de la Iglesia agregó a la labor docente la obligación de transmitir normas morales y religiosas, a menudo confundándose con el clero. Aunque la cultura se mantuvo presente en catedrales y monasterios, el Renacimiento en el siglo XVI marcó una fuerte impronta humanista en los maestros, la cual fue reforzada aún más durante la Ilustración en el siglo XVIII, incorporando la tarea de transmitir conocimientos prácticos y útiles.

“La Revolución Francesa elevó la educación del ciudadano a una competencia estatal y la hizo obligatoria.” (Gómez y Pérez, 2014, p.26) Del mismo modo, la Constitución de Cádiz en España y su influencia en las repúblicas americanas adoptó esta perspectiva. Desde entonces, los Estados han dedicado importantes recursos humanos y financieros a la educación. La figura del maestro se ha convertido en un elemento fundamental para el progreso de la humanidad en todo el mundo.

En la actualidad, la profesión docente continua en constante evolución, todo ello como respuesta a los desafíos de una sociedad más compleja y globalizada, Hortal (2000) argumenta que cada vez que en la sociedad algo no funciona, se asume que en la escuela lo debe solucionar, por ejemplo, las desigualdades sociales (a través de educación compensatoria), las normas de tráfico (a través de la educación vial), la conservación del medio ambiente (a través de educación ambiental), la sexualidad (a través de educación sexual), entre otros.

Hortal (2000) expresa que a los docentes se les ha confiado la tarea de impartir enseñanza, por lo que, se espera que estén debidamente capacitados, ya que es su área de conocimiento y responsabilidad.

El profesorado de la actualidad no puede limitarse a ser un reproductor de programaciones preestablecidas, Rodríguez (1958) señalaba que el docente debe ser un agente activo y que debe generar constantemente el currículum, para lograr esto es necesario revisar las competencias docentes y el tipo de formación que se requiere para este profesional.

Es por ello, tal y como sostiene Presutti (2010), es esencial que los docentes desarrollen una competencia profesional que abarque el conocimiento de las normas y las características psicológicas necesarias para llevar a cabo intervenciones educativas efectivas y satisfactorias durante las experiencias escolares. Esta competencia les permitirá establecer una conexión adecuada con las motivaciones, capacidades y rasgos de personalidad individuales de cada alumno y alumna.

El autor argumenta que el gran cambio de la escuela es realizar la cualificación profesional de los docentes, de los directores escolares y de los responsables institucionales con respecto de su capacidad y competencia de:

- Trabajar en grupo y de analizar las dinámicas psico-sociales que ocurren con y entre los alumnos.
- Evaluar las capacidades de aprendizaje de los alumnos y las competencias en las disciplinas de estudio.
- Saber hacer las lecciones por el medio de las técnicas educativas.
- Estimular interés, motivación, participación, investigación, creatividad en el aprendizaje de las disciplinas.

- Hacer aprender el método de estudio personalizado a cada alumno y desarrollar las capacidades de autonomía y de trabajo de grupo en el conocimiento.
- El continuo desarrollo de la calidad de los procesos formativo en la clase de los alumnos. (Presutti, 2010, p.70)

Las necesidades del alumnado varían de acuerdo a su desarrollo evolutivo, actualmente en España, teniendo en cuenta las diferentes etapas educativas (excluyendo al profesorado universitario) se encuentran los siguientes perfiles de formación inicial requerida para ejercer la docencia, Eurydice España (2020):

Tabla 1

Nivel educativo	Nº de titulaciones	Tipo de titulación
Primer Ciclo de Educación Infantil (0-3 años)	1	Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil
Primer y segundo Ciclo de Educación Infantil (0-6 años)	1	Grado en Maestro de Educación Infantil
Educación Primaria	1	Grado en Maestro de Educación Primaria
Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación	2	Título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes a efectos de docencia Formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado (<i>Máster Universitario en Formación del</i>

Profesional (FP), Escuelas Oficiales de Idiomas.			<i>Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas).</i> Para aquellas especialidades que no pueden realizar los estudios de Máster, se exigirá certificación oficial equivalente a partir del 1 de septiembre de 2015
Enseñanzas de régimen especial:	de	2	Título universitario oficial de grado (o titulación equivalente)
Enseñanzas artísticas			Formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado (<i>Máster Universitario en Formación del</i>
Enseñanzas deportivas			<i>Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas)</i>

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE (INEE, MEFP) a partir de la normativa estatal vigente.

La educación infantil no representa una etapa obligatoria en el sistema educativo español, sin embargo, según el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil su finalidad es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia.

Según Gútiez (1995):

La infancia tiene una gran importancia en el proceso de maduración del individuo, ya que en los tres primeros años de vida se va a desarrollar la mitad del potencial intelectual del ser humano, es decir, que la capacidad y necesidad de desarrollo intelectual es mayor cuanto menor sea la edad del niño y, consecuentemente, las posibilidades de recibir una atención adecuada van a determinar su desarrollo futuro (p.102)

Teniendo en cuenta que la Educación Infantil constituye la primera oferta formativa para el futuro alumnado, Mir y Ferrer (2014) insisten en que es fundamental que un país priorice la inversión en el desarrollo de estructuras de alta calidad y en la mejora de la profesionalidad de sus trabajadores. Esto debería ser considerado como uno de los principales objetivos para el progreso y el éxito en cualquier nación.

2.4 El Maestro de Educación Infantil

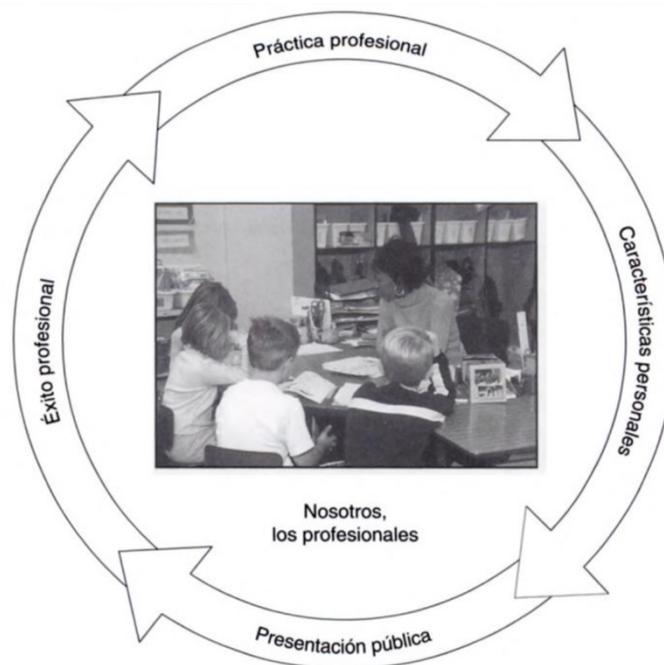
2.4.1 Aproximación a la profesión

La Dirección General del Servicio Público de Empleo (2019) establece que la misión de los maestros y maestras de Educación Infantil es guiar a niñas y niños en edades de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, enseñándoles materias fundamentales y juegos recreativos con el propósito de fomentar su desarrollo social e intelectual de manera informal, preparándolos para futuros aprendizajes formales. Planifican las lecciones, generalmente siguiendo el plan de estudios, tanto para toda la clase como para grupos más reducidos, y evalúan el progreso de los estudiantes (de 0 a 6 años) en relación al contenido. Estas lecciones se enfocan en conceptos básicos como el reconocimiento de números, letras y colores, días de la semana, clasificación de animales y vehículos de transporte.

Morrison (2005) profundiza más en el papel de la profesión, abogando que cada vez más se reconoce la importancia en los primeros años de aprendizaje en el desarrollo, y el profesional de la Educación Infantil debe poseer por un lado las características necesarias de personalidad, conocimientos y habilidades para enseñar y llevar a cabo programas de forma que todos los niños aprendan, y por otro, posee la destreza de informar a la sociedad sobre los asuntos que conciernen a los niños y a las familias.

Los profesionales de la educación infantil “ a menudo son modelos de comportamiento para sus alumnos. Por tanto, si queremos que los niños sean cuidadosos, buenos, tolerantes y sensibles. Los adultos deberían comportarse de esa manera en sus vidas” (Morrison, 2005, p.5). Por ende, resulta fundamental que la práctica profesional del maestro de Educación Infantil se rija por las siguientes 4 dimensiones de la profesionalidad establecidas por Morrison (2005):

Figura 2



Nota: Fuente: Morrison (2022) Las cuatro dimensiones de la profesionalidad

Cada una de estas dimensiones juega un papel fundamental en determinar quién y qué tipo de profesional es uno y cómo los profesionales implementan la práctica en las aulas de Educación Infantil.

Características personales: calidad, actitud y comportamiento. Estas características incluyen el trato personal, la calidad emocional y la salud física y mental.

Práctica profesional: conocimientos esenciales respecto a la profesión y la praxis profesional.

Éxito profesional: enseñar y cuidar a los niños, trabajar con padres y familias, colaborar con compañeros de la comunidad y asumir todos los papeles y responsabilidades que la profesión implica.

Presentación pública: mediación, articulación y representación.

2.4.3 Normativa de la formación inicial del grado en España

Actualmente, la formación inicial de maestras y maestros de Educación Infantil se encuentra regulada por la 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.

Dicha Orden establece los requisitos que deben cumplir los planes de estudio que conducen a la obtención de los Títulos de Grado en Maestro de Educación Infantil, una vez que las universidades presenten sus respectivos planes de estudio deben ser sometidos a verificación por parte del Consejo de Universidades.

Se establece, en su Artículo 3, las competencias que los estudiantes deben adquirir antes de obtener el título habilitante:

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. (p.312)

Se establece que los planes de estudio tendrán una duración de 240 créditos (ECTS) europeos, las prácticas se llevarán a cabo en centros de Educación Infantil reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades, tendrán carácter presencial y serán tuteladas por profesores universitarios y maestros acreditados.

Asimismo, establece los módulos mínimos que deben formar los planes de estudio:

De formación básica

- Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años).
- Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo
- Sociedad, familia y escuela.
- Infancia, salud y alimentación.
- Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.
- Observación sistemática y análisis de contextos.
- La escuela de educación infantil.

Didáctico y disciplinar

- Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.
- Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura
- Música, expresión plástica

Prácticum

- Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo de Fin de Grado.

En el caso que nos ocupa, el término inclusión sólo se menciona en el módulo Sociedad, Familia y Escuela, entendiéndose como inclusión social de otras culturas: “impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible” (Orden ECI/3854/2007, 2007, p. 53737)

Asimismo, en el módulo de Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, se especifica que los maestros deben “adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades” (Orden ECI/3854/2007, 2007, p. 53737), dónde se puede destacar un paradigma deficitario y/o integrador con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales.

A través de esta normativa se reflejan las doce competencias que deben adquirir los estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Infantil, las cuales abarcan desde el conocimiento de objetivos y contenidos curriculares hasta la reflexión sobre las prácticas de aula y la comprensión de la función de la educación en la sociedad actual.

2.4.4 Universidades Públicas de Castilla y León con oferta del Grado en Maestro de Educación Infantil

En la Comunidad de Castilla y León existen cuatro universidades de titularidad pública, y todas ellas ofertan el Grado en Maestro de Educación Infantil:

Universidad de Burgos

Los estudios de Maestro en Educación Infantil pretenden que los graduados conozcan las características de los niños de cero a seis años, así como los recursos educativos que pueden aplicar en los dos ciclos de esta etapa educativa. Incluye asignaturas muy diversas, en sintonía con las responsabilidades de estos profesionales; entre ellas destacan las prácticas en centros educativos que se realizan en dos cursos de la carrera. (Universidad de Burgos, 2022)

Universidad de Salamanca

La Universidad de Salamanca (USAL) comenzó a ofrecer el Grado en Maestro de Educación Infantil en el año académico 2010-11, luego de pasar por un proceso de verificación. Este grado reemplazó a la Diplomatura de Maestro de Educación Infantil y ha renovado su acreditación en 2016 y 2022.

Las prácticas externas en centros de educación infantil permiten a los estudiantes familiarizarse con la realidad educativa y adquirir conocimientos sobre la pedagogía, organización y funcionamiento de los centros.

El Grado en Maestro de Educación Infantil se imparte en tres centros y en tres localidades diferentes: en la Facultad de Educación de Salamanca, en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila y en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora.

Universidad de León

La Universidad de León plantea como objetivo capacitar a profesionales competentes en el ámbito de la educación infantil, preparándolos para ejercer la profesión. Buscando brindarles un conocimiento práctico sólido tanto en el entorno del aula como en su gestión, para que sean capaces de regular y facilitar los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos de edades comprendidas entre 0 y 3 años, así como de 3 a 6 años.

Universidad de Valladolid

De acuerdo con la Universidad de Valladolid (s.f), el Grado en Educación Infantil tiene como objetivo combinar una formación amplia en diversas disciplinas con una especialización que permita a los graduados desenvolverse en diferentes contextos y

adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos. Busca formar profesionales críticos, iniciativos y comprometidos, capaces de reflexionar sobre su práctica y contribuir a la transformación social y cultural como educadores. El principal propósito de este título es preparar a profesionales con la capacidad de brindar una educación de calidad a los estudiantes de Educación Infantil, así como de diseñar y seguir una propuesta pedagógica para impartir esta etapa educativa. También se busca que estos profesionales, habilitados para ejercer la profesión, adquieran las habilidades necesarias para afrontar los desafíos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

3. Metodología de la Investigación

3.1 Selección y definición del objeto de estudio

La realidad educativa en España y la inclusión de todo el alumnado en una misma aula deriva en la necesidad de que los docentes se encuentren preparados para afrontar este nuevo reto educativo. Por ello, es fundamental analizar si los planes de estudio que ofrecen las universidades se encuentran en coherencia con la Ley Educativa actual y proporciona a los futuros maestros y maestras una formación inicial adecuada que incluya habilidades, conocimientos y estrategias para trabajar en entornos inclusivos en todas las universidades públicas de Castilla y León.

3.2 Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Se persiguen dos objetivos generales. Por una parte, se pretende conocer cómo integran las universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Castilla y León las competencias necesarias para la formación inclusiva de los Maestros de Educación Infantil según la Ley Educativa actual. Por otra parte, se quiere analizar si la formación inicial del profesorado ofrecida en los Planes de Estudio de las Universidades de Castilla y León les proporciona habilidades, conocimientos y estrategias necesarias para trabajar en entornos inclusivos.

Objetivos específicos

- Investigar los planes de estudio de las universidades públicas de Castilla y León que ofrezcan el grado de Maestro en Educación Infantil.
- Analizar y comparar las características de los planes de estudio del grado en Maestro de Educación infantil de las universidades públicas de Castilla y León, con respecto a la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

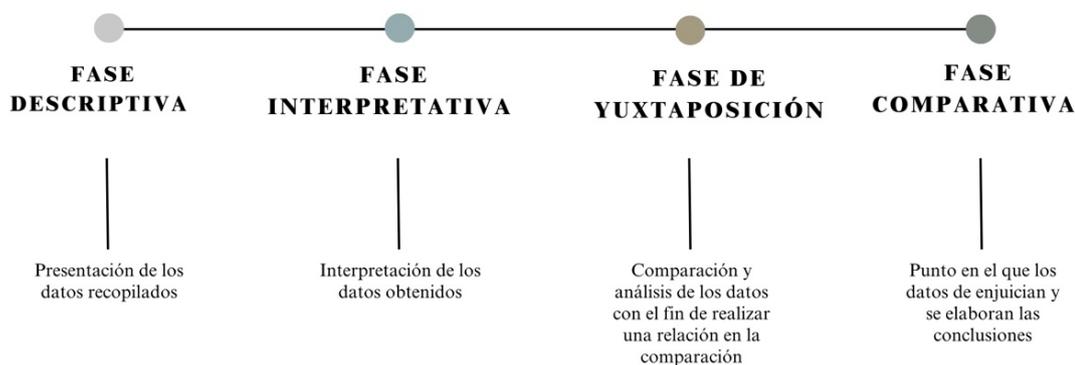
- Extraer similitudes y diferencias sobre los resultados obtenidos en el proceso de comparación de los planes de estudio en materia de inclusión de las diferentes universidades públicas seleccionadas del estudio.

3.3 Elección de la unidad de análisis

La presente investigación se centra en analizar la formación inclusiva que se ofrece en los planes de estudio del grado en Maestro de Educación Infantil en las universidades de Castilla y León. Para llevar a cabo este estudio, se realizará una investigación descriptiva-interpretativa basada en el análisis de los planes de estudio publicados en las páginas web de cada una de estas universidades en el curso académico 2022-2023.

El enfoque descriptivo-interpretativo consiste en recopilar información detallada sobre los planes de estudio y luego interpretar y analizar estos datos para comprender el alcance de la formación inclusiva ofrecida por las universidades, identificando temas y conceptos clave relacionados con la inclusión, así como la profundidad y amplitud de los mismos. Con el fin de facilitar la comparación de los datos recopilados, se utilizará una metodología que se enfoca en analizar las diferencias y similitudes encontradas, esto se logrará mediante la creación de tablas comparativas que se basarán en categorías establecidas de antemano. La metodología de estudio se basa en el modelo presentado por Catalayud y Guardado (2022) quienes a su vez se basan en G.F Bereday y F.Hilker (Raventós, 1990), incorporando aportaciones de García (1990) y Caballeros et. al (2016), se trata de partir de un método comparativo de carácter deductivo. Las fases de este estudio se dividen en:

Figura 3



Nota: Fuente: elaboración propia, a partir de Catalayud y Guardado (2022)

3.4 Estudio comparado

3.4.1 Fase descriptiva

Una vez que se ha seleccionado el problema, establecido los fundamentos iniciales y definido la unidad de análisis, el siguiente paso implica la recolección de datos. Para este propósito, se utilizarán las fuentes de investigación presentadas anteriormente y se aplicarán los siguientes procedimientos: identificación y selección de fuentes, elección y recopilación de datos, categorización, análisis y presentación de los datos.

Durante la fase descriptiva, se realiza un acercamiento a la realidad que será comparada. La realidad es observada, se extrae la información pertinente y se organiza según un criterio específico, lo que conduce a una visión detallada de la realidad. Este proceso se repite en cada instancia en la que los elementos educativos son sujetos de comparación (Velloso y Pedró, 1991).

3.4.2 Fase Interpretativa

Según la perspectiva de Raventós (1983), la fase interpretativa puede ser concebida como un análisis posterior a la fase descriptiva. En esta etapa, es esencial llevar a cabo un examen detallado y preciso de los datos y la información recopilada en la fase previa. Es esencial emplear diferentes enfoques para proporcionar una explicación contextualizada de los datos educativos presentes en el estudio.

3.4.3 Fase de yuxtaposición

Esta etapa reviste una importancia crucial, podría decirse que representa la fase central de la comparación, la cual se materializa a través de la información reunida en las etapas precedentes. En esta fase, los datos previamente descritos y analizados se presentan en pares, uno al lado del otro, permitiendo así establecer conexiones entre los elementos que se desean comparar. A este procedimiento se le denomina yuxtaposición.

3.4.4 Fase Comparativa

Esta etapa representa la fase final del estudio comparativo. Durante esta fase, se debe llevar a cabo un análisis reflexivo y crítico de los gráficos generados en la fase previa extrayendo similitudes y diferencias. A través de este proceso, se llega a las conclusiones del estudio.

3 Estudio Comparado

4.1 Fase descriptiva

Para llevar a cabo el análisis de los planes de estudio, se considerarán los créditos asignados a cada asignatura, con el fin de determinar el total de horas dedicadas a la educación inclusiva y atención a la diversidad.

Según el Ministerio de Educación (s.f) Un crédito equivale a 25 horas de trabajo del estudiante. Para obtener un título de Grado oficial se deben haber superado un total de 240 créditos, que se traducen en 6000 horas de trabajo personal, horas lectivas, de estudio y de elaboración de trabajos y prácticas.

Teniendo en cuenta esto, se establecen los siguientes parámetros:

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y/O OBLIGATORIA

En primer lugar, se identificarán las asignaturas de formación básica y/o obligatoria que todos los estudiantes deben cursar, y que hacen mención o referencia a la educación inclusiva y atención a la diversidad en los propios títulos de las asignaturas. Como criterio de inclusión se toman en cuenta términos como: diversidad, igualdad, inclusión educativa, educación especial, trastornos, necesidades educativas, dificultades de aprendizaje, interculturalidad, valores, escuela inclusiva.

Se toma en cuenta la asignatura de sociología de la educación en este apartado puesto que, analiza los factores sociales, culturales, económicos y políticos que influyen en la educación, y cómo, a su vez, la educación afecta y moldea la sociedad.

Tabla 2

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	Nº ECTS	Nº DE HORAS
UNIVERSIDAD DE BURGOS	Sociología de la educación	6	150
	Educación intercultural, para la paz y la igualdad	9	225
	Dificultades de aprendizaje	5	125
	Atención a la diversidad	5	125
Cantidad total de créditos dedicados		25	625
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Sociología	6	150
	Atención a la diversidad	6	150
	Psicología de las dificultades del aprendizaje	6	150
	Desarrollo y aprendizaje en alumnos con N.E.E.	6	150
Cantidad total de créditos dedicados		24	600
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	Intervención educativa en dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo	9	225
	Educación para la paz y la igualdad	6	150
	Educación intercultural	6	150
Cantidad total de créditos dedicados		21	525
UNIVERSIDAD DE LEÓN	Educación en valores	3	75
	Trastornos infantiles	6	150
	Atención a la diversidad y a las diferencias individuales	6	150
	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	8	200
Cantidad total de créditos dedicados		23	575

ASIGNATURAS OPTATIVAS

En segundo lugar, se identificarán las asignaturas de formación optativa que hacen mención o referencia a la educación inclusiva y atención a la diversidad en los propios títulos de las asignaturas, que ofertan las cuatro universidades de la Comunidad de Castilla y León. En este apartado no se tienen en cuenta las asignaturas optativas que dan lugar a mención de Audición y Lenguaje o la Mención de Educación Especial (ofertadas por la Universidad de Salamanca)

Tabla 3

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	Nº ECTS	Nº DE HORAS
UNIVERSIDAD DE BURGOS	Didáctica de las segundas lenguas en contextos multilingües	6	150
Cantidad total de créditos dedicados		6	150
	Atención educativa a alumnos con autismo	6	150
	Atención educativa a alumnos de altas capacidades	6	150
	Educación, multiculturalidad y ciudadanía	6	150
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Intervención psicológica en problemas de disciplina	6	150
	Música y danza para la diversidad	6	150
	Psicología de la discapacidad	6	150
	Trastornos psicológicos infantiles	6	150
Cantidad total de créditos/horas dedicados		42	1050
	PALENCIA -----		0
	SEGOVIA -----		0
	Metodología de la enseñanza del español para extranjeros	6	150
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	SORIA -----		0
	VALLADOLID -----		0
	FRAY LUIS DE LEÓN Educación en valores y democracia	6	150

Cantidad total de créditos dedicados		12	300
UNIVERSIDAD DE LEÓN	Educación intercultural	4	100
	Psicología de la instrucción en dificultades del desarrollo y del aprendizaje	4	100
Cantidad total de créditos dedicados		8	200

ASIGNATURAS QUE DAN LUGAR A MENCIONES

En tercer lugar, se hará una revisión de las menciones que ofrecen las universidades públicas de Castilla y León, que puedan hacer referencia a la educación inclusiva y atención a la diversidad, como, por ejemplo, educación especial o pedagogía terapéutica.

De las cuatro universidades públicas de Castilla y León sólo las universidades de Salamanca y Valladolid ofrecen opción a menciones de grado, sin embargo, relacionadas con la educación inclusiva sólo se ofertan en la Universidad de Salamanca.

Mención de Audición y Lenguaje (Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila)

Tabla 4

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	Nº ECTS	Nº DE HORAS
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Evaluación del lenguaje.	6	150
	Psicopatología del lenguaje.	6	150
	Tratamiento educativo de los trastornos del lenguaje.	6	150
	Anatomía y fisiología de los órganos de la audición y del lenguaje.	6	150
	Sistemas alternativos de comunicación.	6	150
	Neuropsicología del desarrollo.	6	150
Cantidad total de créditos dedicados		36	900

Mención de Educación Especial (Facultad de Educación)

Tabla 5

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	Nº ECTS	Nº DE HORAS
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Psicología de la discapacidad	6	150
	Trastornos psicológicos infantiles	6	150
	Necesidades y respuesta educativa en alumnos con discapacidad	6	150
	Educación musical en las N.E.E.	6	150
	Intervención educativa en la comunicación y lenguaje	6	150
	Educación motriz en alumnos con necesidades educativas especiales	6	150
Cantidad total de créditos dedicados		36	900

ENFOQUES O PERSPECTIVAS DE LAS ASIGNATURAS

Se tendrán en cuenta únicamente las asignaturas de carácter básico y/o obligatorias recogidas en el primer parámetro, ya que, éstas garantizan un marco común que todos los estudiantes deben cursar. Para profundizar en el contenido de las mismas se realizará un análisis de las guías docentes de cada una de ellas.

Para determinar el enfoque subyacente en las asignaturas, se establece un marco de referencia basado en diversas perspectivas sobre educación inclusiva y de formación en atención a la diversidad propuesto Sánchez, Alba y Zubillaga (2021):

Enfoque curricular: se centra en adaptar el currículum para atender a la diversidad, superando barreras de aprendizaje mediante métodos de enseñanza flexible, evaluaciones adaptadas, organización del aula, apoyo individualizado, entre otros aspectos.

Enfoque de mejora escolar: dirigido hacia el avance hacia una escuela inclusiva, abordando temas como la organización del centro educativo, comunidades de aprendizaje, participación de la comunidad educativa, eliminación de barreras culturales y políticas, promoción de la convivencia, etc.

Enfoque psicopedagógico: estudio de grupos específicos de estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, pero también considerando otros perfiles como como el riesgo de exclusión social o problemas de conducta. Incluye la evaluación y la intervención psicopedagógica.

Enfoque basado en valores: se centra en el desarrollo de valores y principios propios de una escuela inclusiva y diversa, como los Derechos Humanos, la igualdad de oportunidades, la tolerancia, la promoción de escuelas democráticas, la participación, la no violencia, la sostenibilidad, entre otros.

Tabla 6

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	Curricular	Mejora escolar	Psicopedagógico	Basado en valores
UNIVERSIDAD DE BURGOS	Sociología de la educación	*			*
	Educación intercultural, para la paz y la igualdad		*		*
	Dificultades de aprendizaje	*	*	*	
	Atención a la diversidad	*	*	*	
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Sociología	*		*	
	Atención a la diversidad	*	*	*	*
	Psicología de las dificultades del aprendizaje	*		*	
	Desarrollo y aprendizaje en alumnos con N.E.E.	*		*	
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	Intervención educativa en dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo	*		*	
	Educación para la paz y la igualdad	*	*		*
	Educación intercultural		*		*
UNIVERSIDAD DE LEÓN	Educación en valores				*
	Trastornos infantiles			*	

Atención a la diversidad y a las diferencias individuales	*	*		
Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	*			*

TIPO DE DIVERSIDAD O COLECTIVOS ESPECÍFICOS

Este parámetro está enfocado en detallar con mayor precisión el tipo de diversidad o los grupos específicos a los que se hace referencia explícita en los contenidos. Por ejemplo, Necesidades Educativas Especiales, igualdad de género, diversidad afectivo-sexual, interculturalidad, etc.

Al igual que en el parámetro anterior se enfoca exclusivamente en las asignaturas de carácter básico y/o obligatorio.

Tabla 7

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	ACNEE	P. extranjera/ culturas	Género	Socioeconómica	Otra
UNIVERSIDAD DE BURGOS	Sociología de la educación	*	*	*	*	
	Educación intercultural, para la paz y la igualdad		*	*	*	
	Dificultades de aprendizaje	*				
	Atención a la diversidad	*	*	*	*	
	Sociología		*	*	*	
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Atención a la diversidad	*	*	*		
	Psicología de las dificultades del aprendizaje	*				
	Desarrollo y aprendizaje en alumnos con N.E.E.	*				*
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	Intervención educativa en dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo	*				

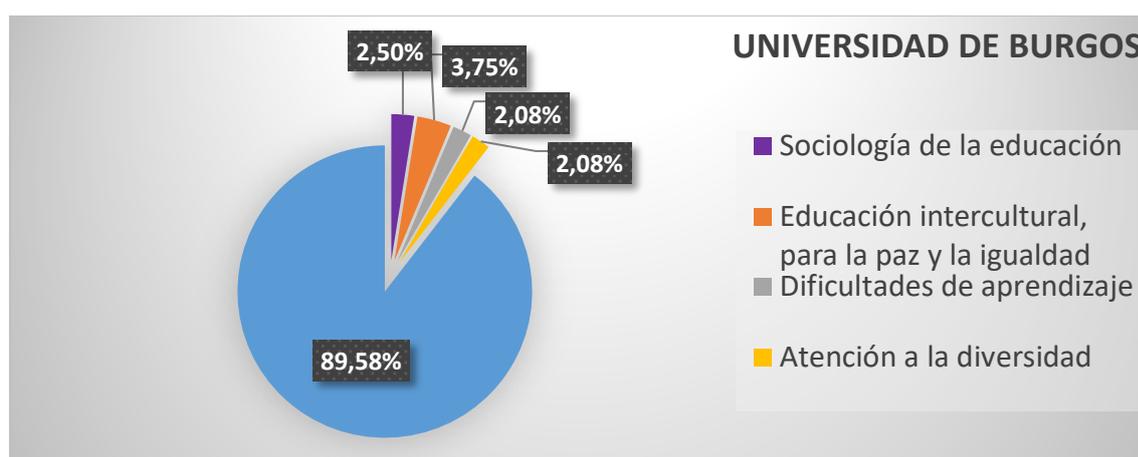
UNIVERSIDAD DE LEÓN	Educación para la paz y la igualdad	*	*	*	*
	Educación intercultural		*	*	*
	Educación en valores		*	*	*
	Trastornos infantiles	*			
	Atención a la diversidad y a las diferencias individuales	*	*	*	*
	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	*			

4.2 Fase Interpretativa

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y/O OBLIGATORIA

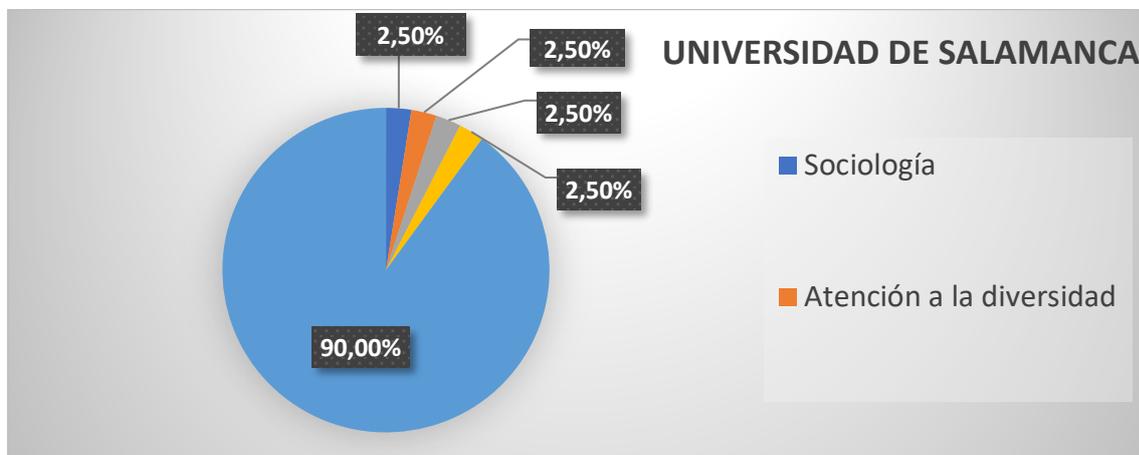
Del total de 240 créditos que se deben cursar para la obtención del título universitario del Grado en Maestro de Educación Infantil, en las asignaturas básicas y/o obligatorias en las que se hace mención o referencia a la educación inclusiva y atención a la diversidad en los propios títulos de las asignaturas de cada universidad se contempla que:

Figura 4



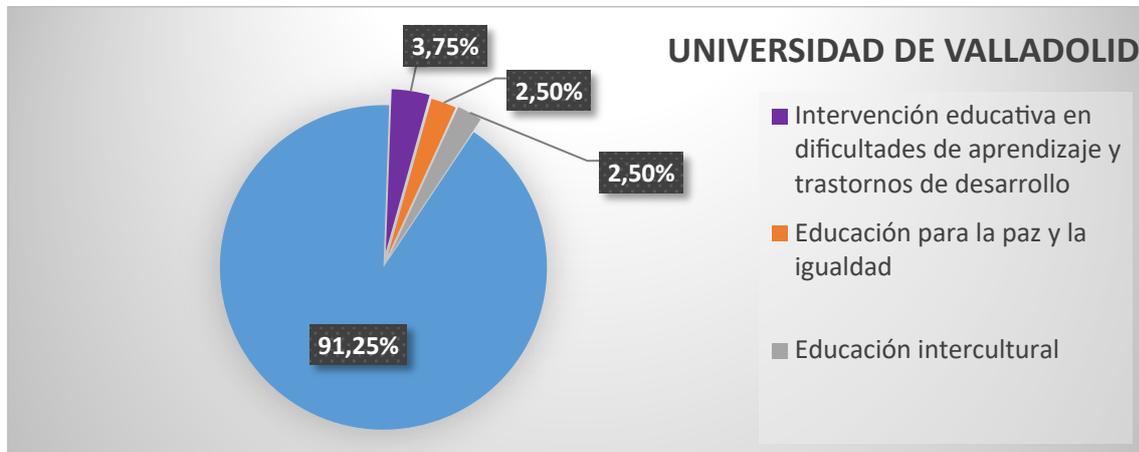
El alumnado de la Universidad de Burgos cursa un total de 25 créditos de carácter básico y/o obligatorio de asignaturas que hacen mención o referencia a la educación inclusiva y atención a la diversidad, lo cual corresponde a un 10,41% del total de créditos.

Figura 5



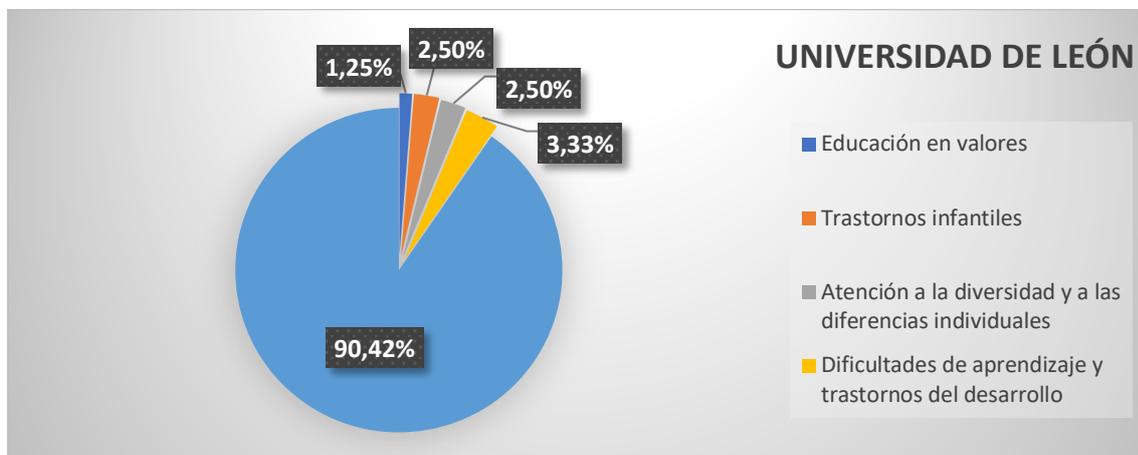
La Universidad de Salamanca establece un total de 24 créditos en dichas asignaturas, lo cual corresponde a un total de 10% de los créditos totales que cursan los estudiantes.

Figura 6



La Universidad de Valladolid cuenta con 21 créditos dedicados a este tipo de asignaturas, correspondiendo a un total de 8,75% del total cursado para la obtención del título.

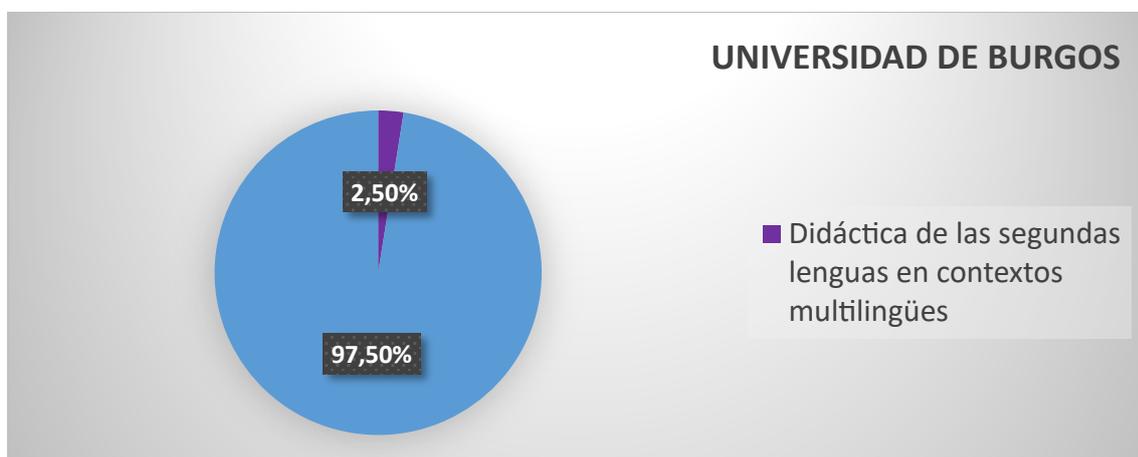
Figura 7



En cuanto a la Universidad de León, cuenta con 23 créditos dedicados a estas asignaturas, lo cual corresponde a un 9,58% del total.

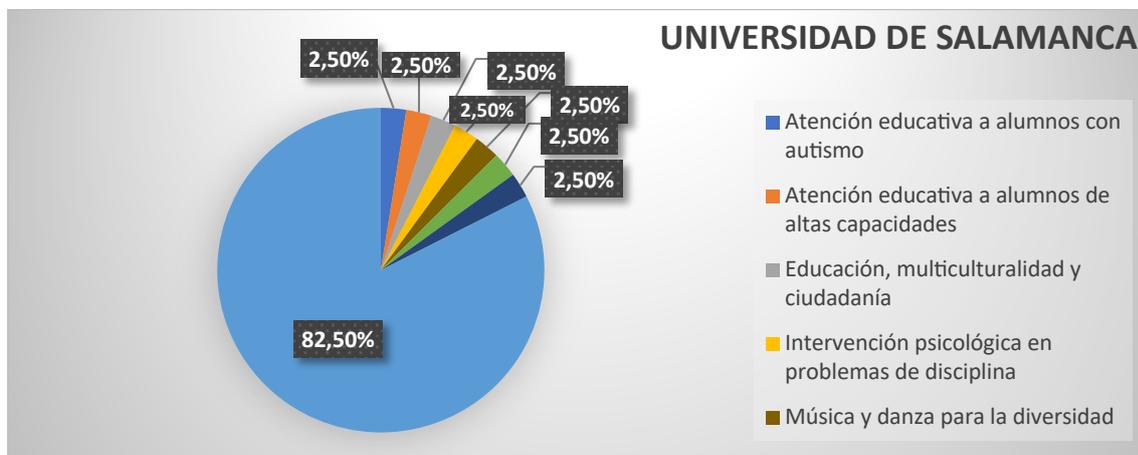
ASIGNATURAS OPTATIVAS

Figura 8



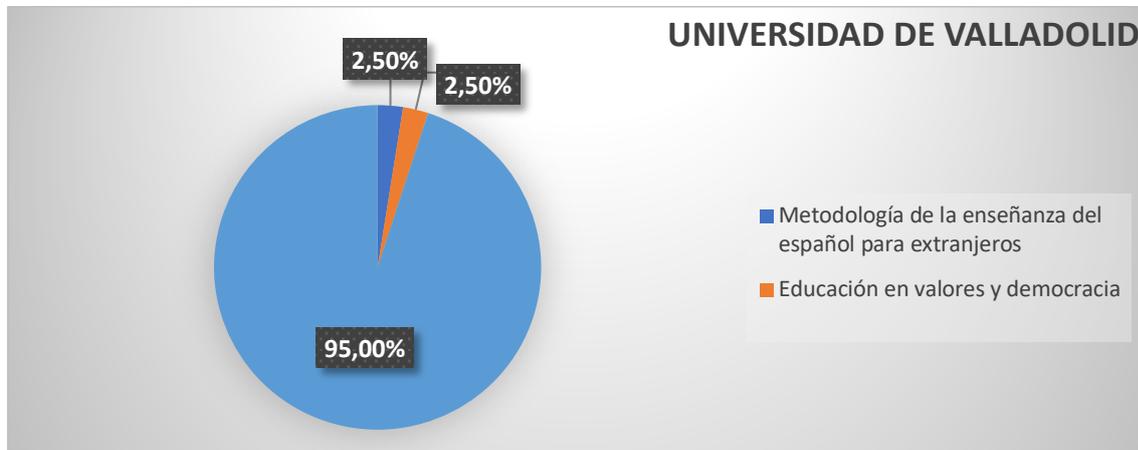
La Universidad de Burgos cuenta sólo con una asignatura optativa relacionada con la educación inclusiva, lo cual corresponde a 6 créditos, es decir, un 2,50%

Figura 9



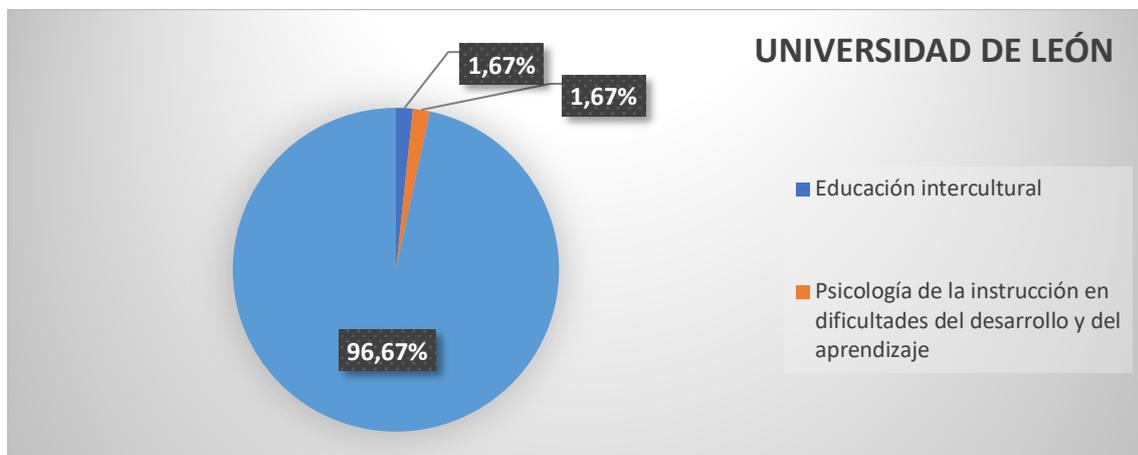
La Universidad de Salamanca cuenta con 7 asignaturas, por lo cual, 17,5% de las asignaturas optativas se relacionan con la educación inclusiva.

Figura 10



La Universidad de Valladolid cuenta con dos asignaturas de 6 créditos cada una, por lo cual se corresponden a un 5% de créditos posibles relacionados con la educación inclusiva.

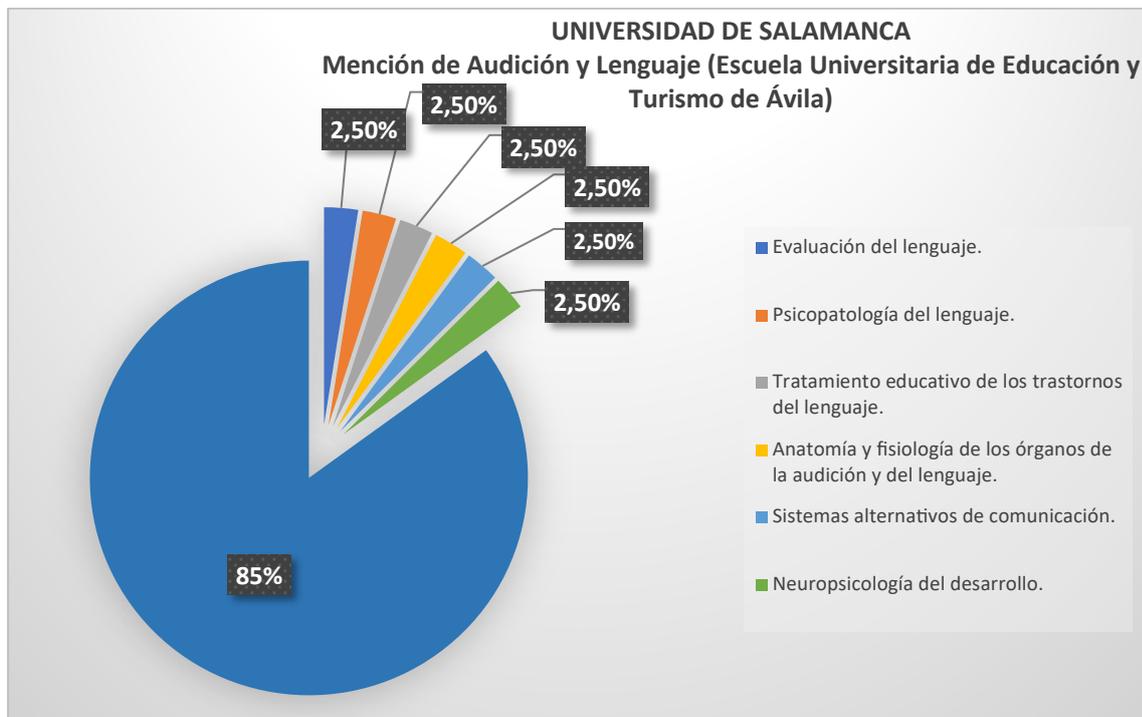
Figura 11



Por último, la Universidad de León posee dos asignaturas relacionadas con la educación inclusiva, sin embargo, éstas equivalen a 4 créditos cada una, por lo que se corresponde a un 3,33% del global.

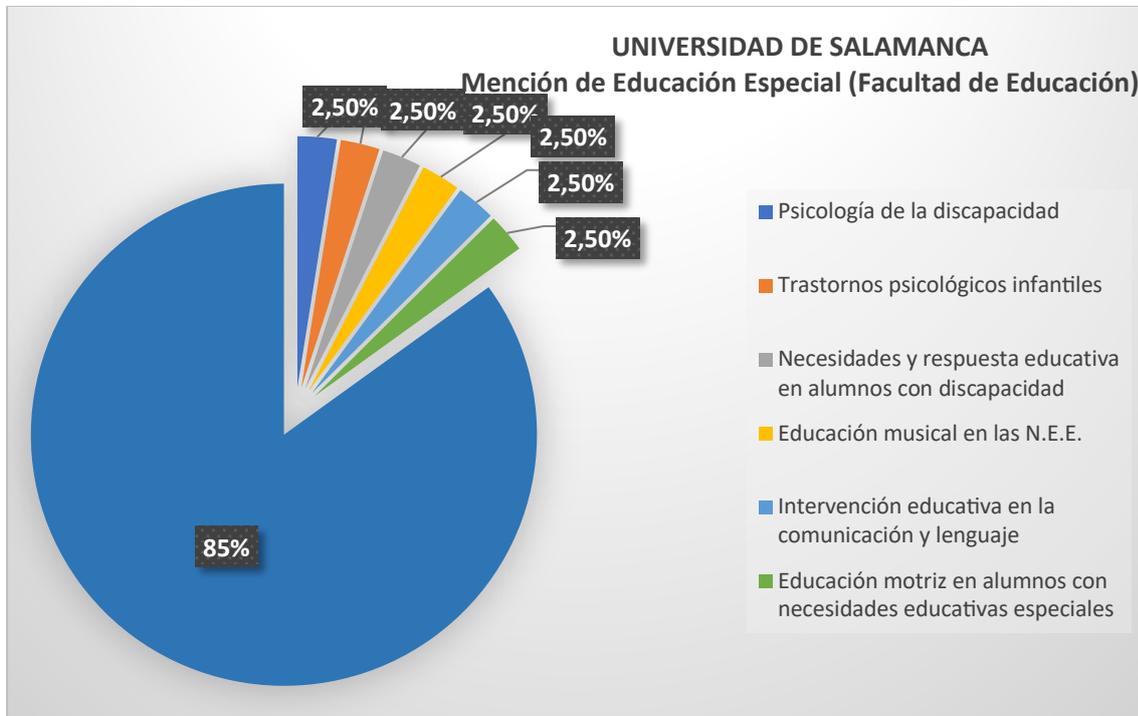
ASIGNATURAS QUE DAN LUGAR A MENCIONES

Figura 12



Para la mención de Audición y Lenguaje de la Universidad de Salamanca se destinan un total del 15% de créditos en asignaturas necesarias para la obtención del título.

Figura 13



Para la mención Educación Especial de la Universidad de Salamanca se destinan un total del 15% de créditos en asignaturas necesarias para la obtención del título.

ENFOQUES O PERSPECTIVAS DE LAS ASIGNATURAS

Figura 14

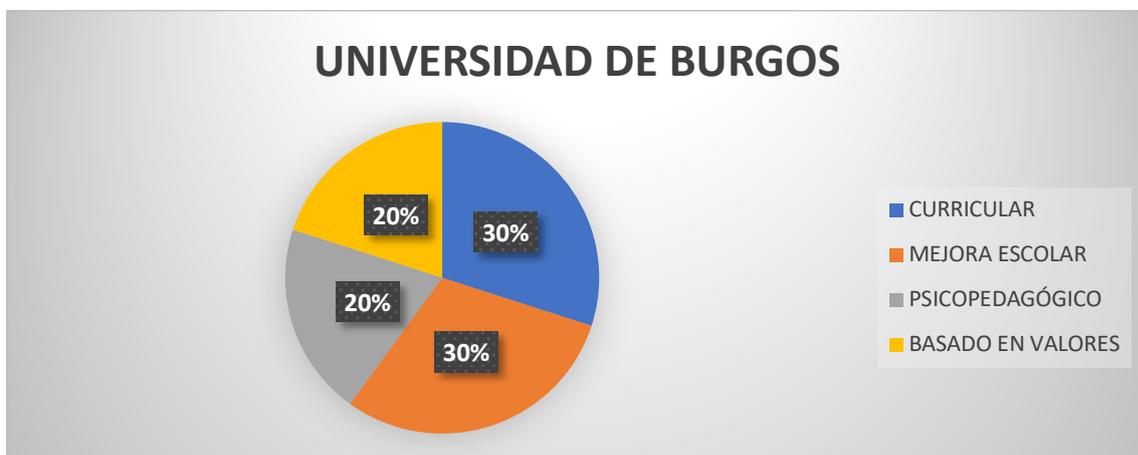


Figura 15

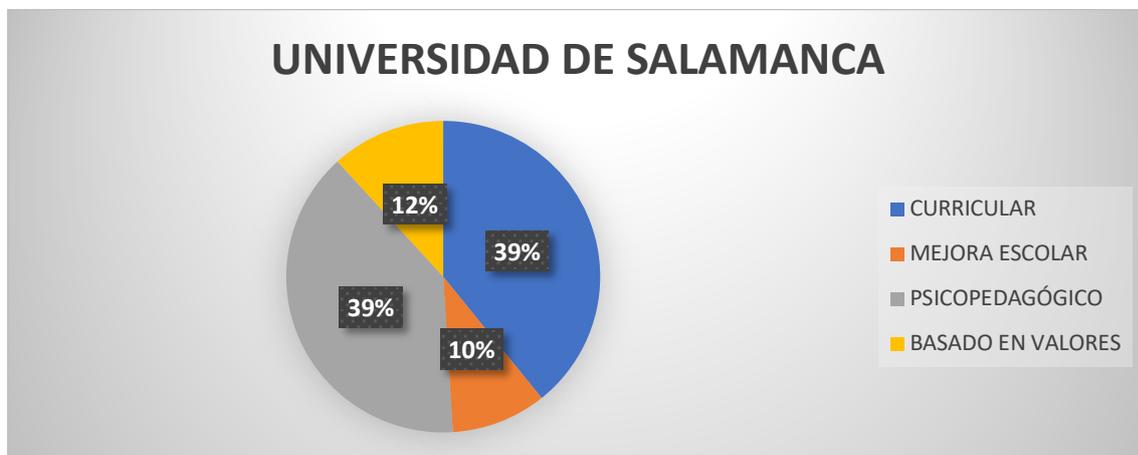


Figura 16

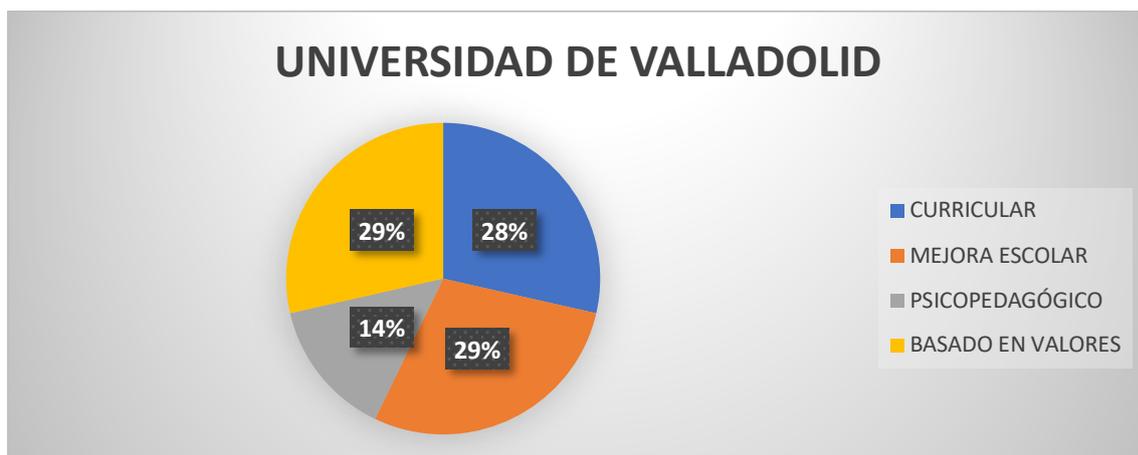
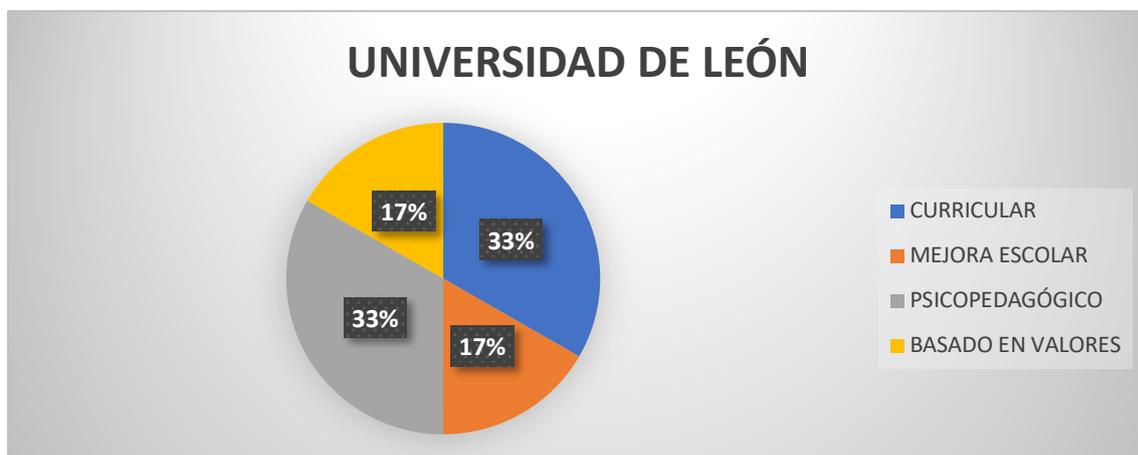


Figura 17



TIPO DE DIVERSIDAD O COLECTIVOS ESPECÍFICOS

Figura 18

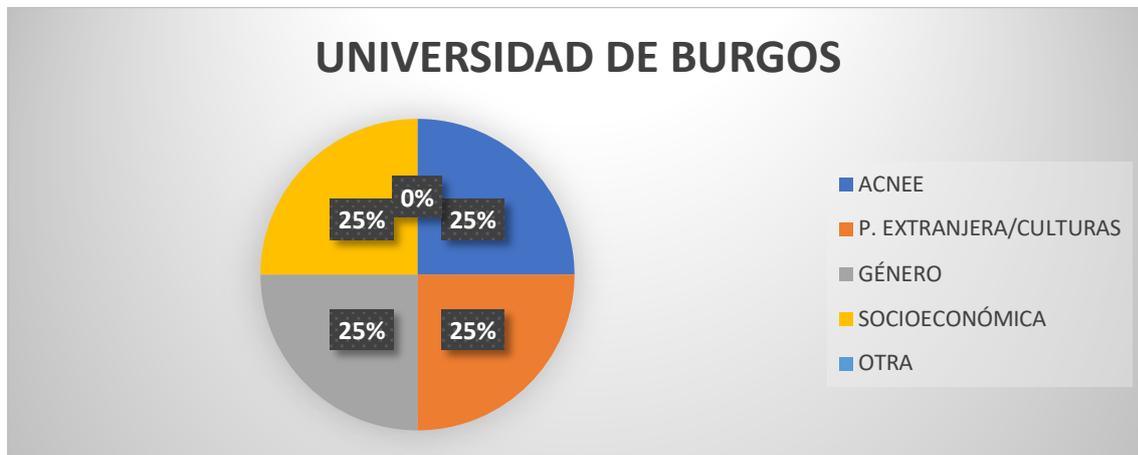


Figura 19

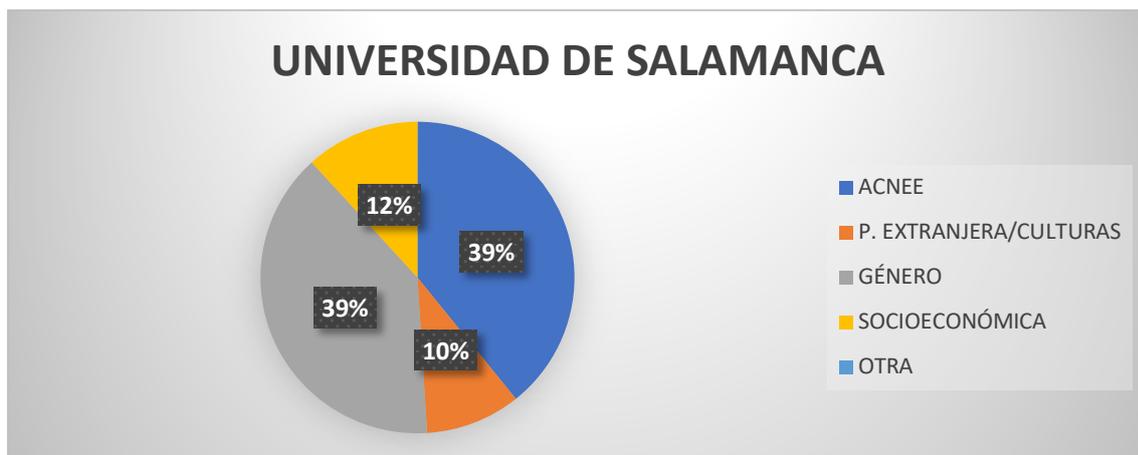


Figura 20

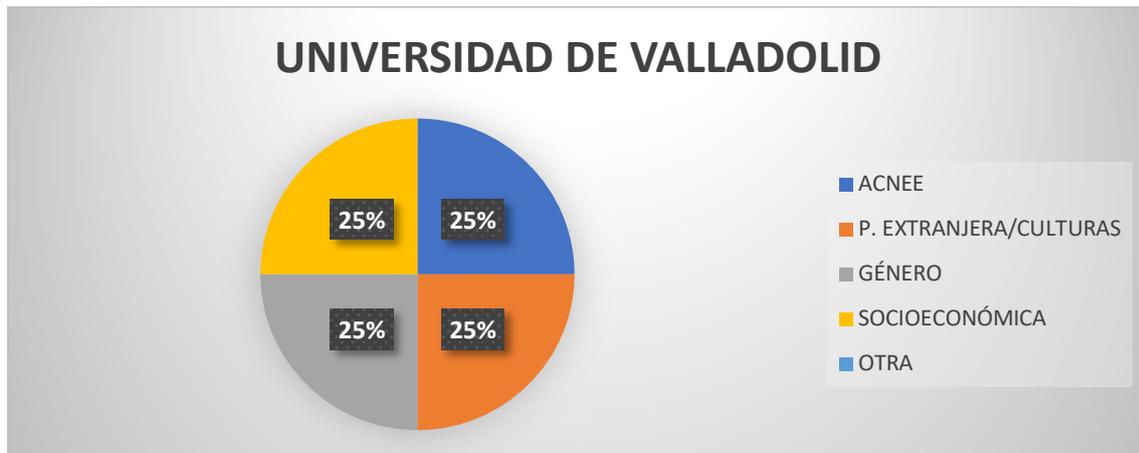
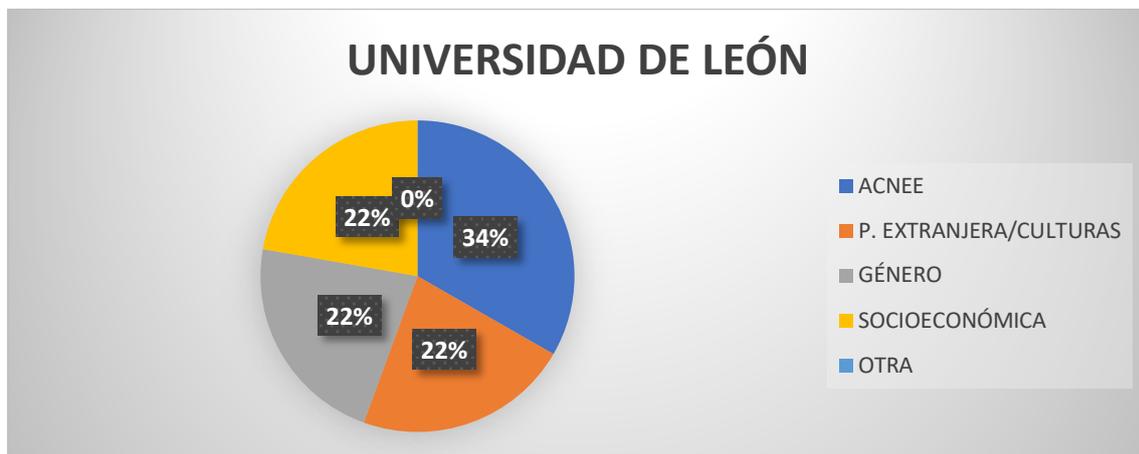


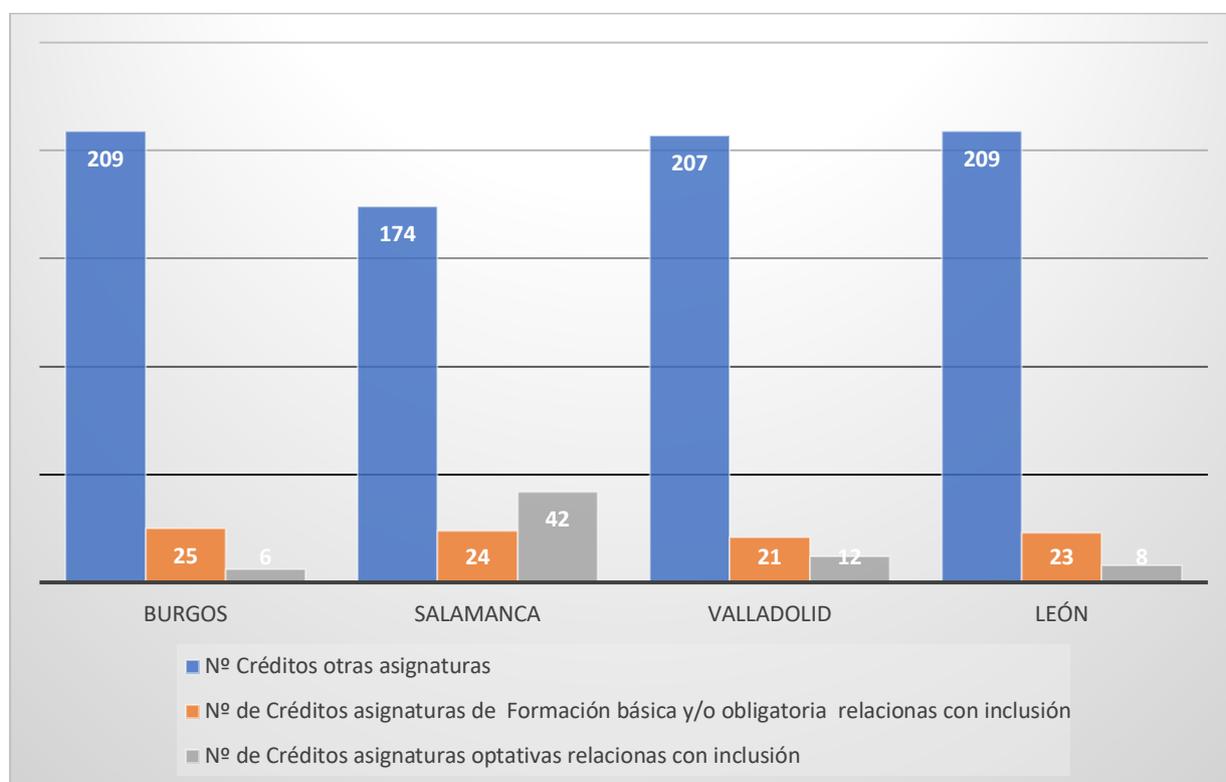
Figura 21



4.3 Fase de yuxtaposición

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y/O OBLIGATORIA Y OPTATIVAS

Figura 22

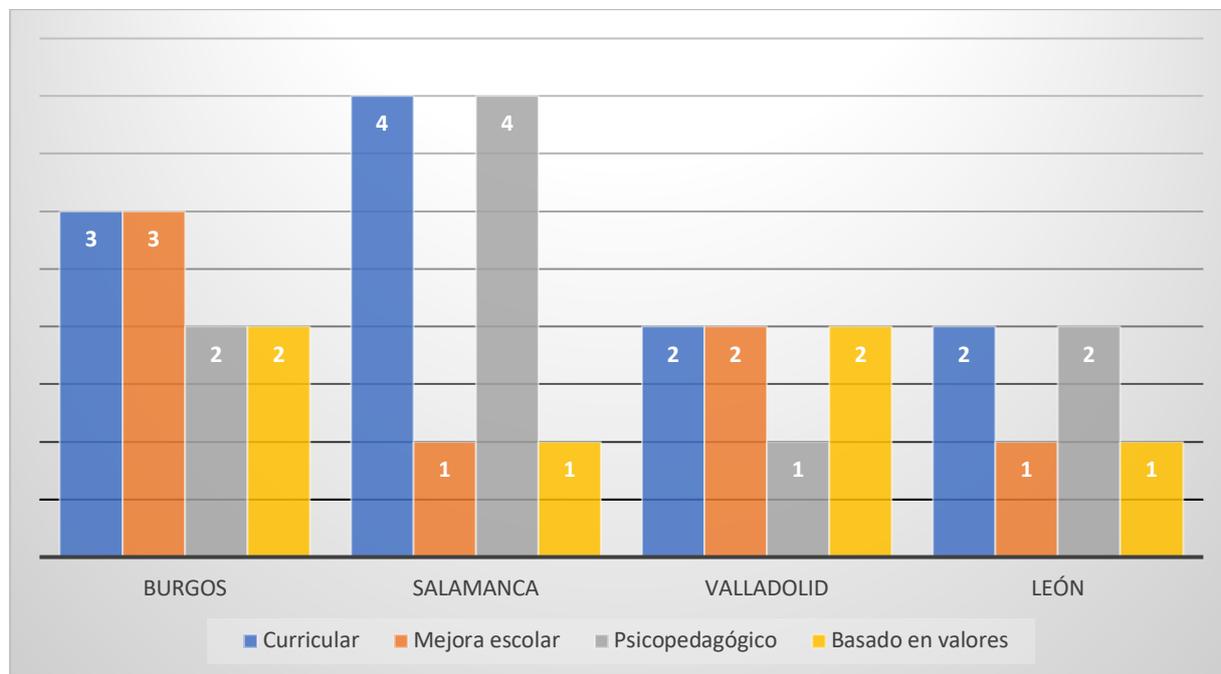


En la figura 22 se pueden observar que de los 240 créditos exigidos para obtener el título de Maestro o Maestra de Educación Infantil que cursarán obligatoriamente los graduados son escasos, ya que la Universidad de Burgos cuenta con la mayoría de créditos, los cuales son sólo 25, seguido de la Universidad de Salamanca, luego León y finalmente Valladolid.

Sin embargo, en cuanto a la oferta de asignaturas optativas relacionadas directamente con la inclusión educativa se destaca favorablemente la Universidad de Salamanca con 42 créditos, sin embargo es importante tener en cuenta que al tratarse de asignaturas optativas depende de la decisión del alumnado si cursarlas o no.

ENFOQUES O PERSPECTIVAS DE LAS ASIGNATURAS

Figura 23

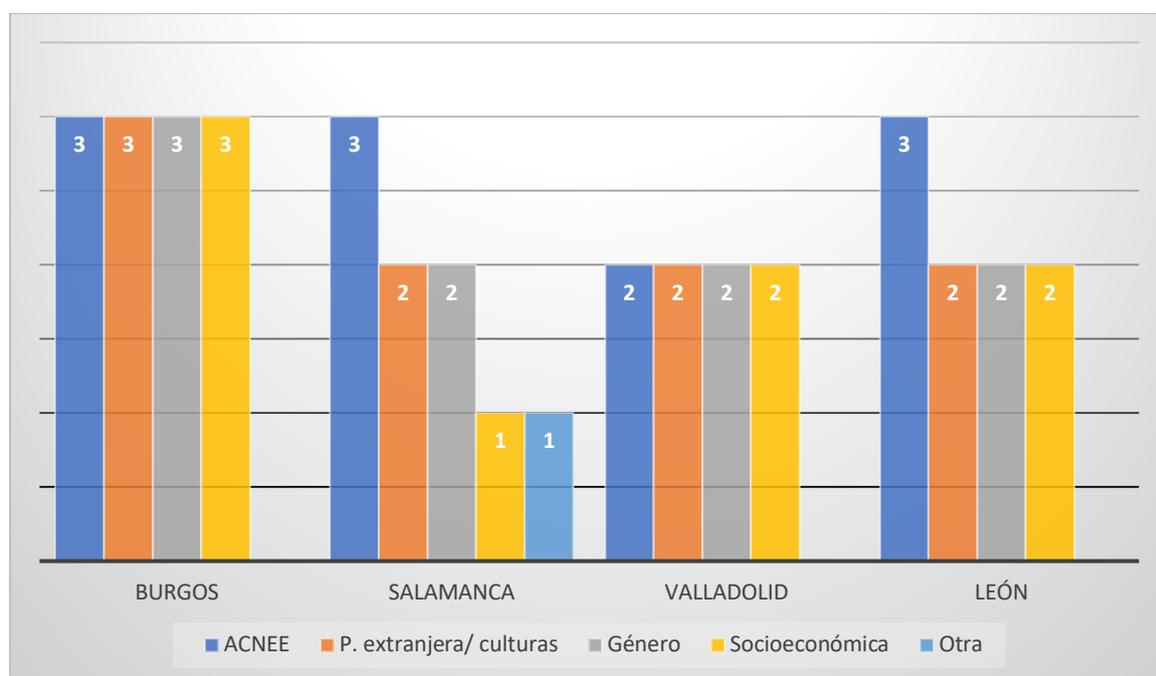


En cuanto a las asignaturas obligatorias de cada universidad y los enfoques de las mismas, se aprecia que el enfoque Curricular se refleja en 3 asignaturas en la Universidad de Burgos, 4 asignaturas en la Universidad de Salamanca y otras 2 asignaturas en las Universidades de Valladolid y León. El enfoque curricular se refleja en 3 asignaturas en la Universidad de Burgos, en dos 2 en la de Salamanca y en sólo 1 en las de Valladolid y León.

El enfoque psicopedagógico en 2 asignaturas de la Universidad de Burgos, en 4 en la de Salamanca y en 2 en las de Valladolid y León. Y en cuanto al enfoque basado en valores en dos asignaturas de las Universidades de Burgos y Valladolid, y sólo en 1 asignatura en las Universidades de Salamanca y León.

TIPO DE DIVERSIDAD O COLECTIVOS ESPECÍFICOS

Figura 24



Por lo que corresponde al tipo de diversidad que se menciona en las asignaturas, las ACNEE se tratan en 3 asignaturas en las Universidades de Burgos, Salamanca y León, y sólo en 2 asignaturas en la Universidad de Valladolid. Con respecto a diversidad cultural y así mismo, la perspectiva de género se plantea en 3 asignaturas en Burgos y sólo en 2 asignaturas en las Universidades de Salamanca, Valladolid y León. Y la diversidad a nivel socioeconómico se plantea en 3 asignaturas en Burgos, 1 en Salamanca y 2 en Valladolid y León.

4.4 Fase de comparación

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y/O OBLIGATORIA Y OPTATIVAS

Tras analizar la figura 22 donde se enfrentan todas las Universidades públicas de Castilla y León es posible visualizar la falta de enfoque y énfasis hacia la educación inclusiva, puesto que los programas de formación evidencian una asignación insuficiente de créditos en las asignaturas relacionadas con estos temas.

Asimismo, existe una insuficiencia de asignaturas obligatorias relacionadas con la inclusión, a pesar de que todas las universidades las incluyen, ninguna llega a alcanzar el 11% de los créditos totales requeridos para obtener la titulación.

En cuanto a las asignaturas optativas relacionadas con la inclusión, existe una alta dependencia, puesto que su carácter optativo significa que no todos los estudiantes las cursarán, lo cual da lugar a plantear preocupaciones sobre la preparación de los futuros docentes para abordar la diversidad en las aulas. La Universidad de Salamanca destaca de forma positiva en cuanto a la oferta de optativas con estas características, además, ofrece menciones relacionadas con la inclusión educativa, tales como la mención de Educación Especial y la mención de Audición y Lenguaje. Sin embargo, en cuanto a las otras Universidades la oferta de optativas relacionadas con la inclusión es deficiente.

Esto implica diferencias significativas entre las universidades en términos de asignación de créditos y enfoques. La Universidad de Burgos asigna más créditos a asignaturas básicas y/o obligatorias, mientras que la Universidad de Salamanca ofrece una mayor cantidad de asignaturas optativas. Estas diferencias pueden contribuir a la falta de coherencia en la formación de maestros en la región.

Es posible interpretar que la asignación de un número limitado de créditos a las asignaturas relacionadas con la inclusión puede deberse a un enfoque en cumplir los requisitos mínimos establecidos por las regulaciones educativas, que como se ha comentado anteriormente concretan en la 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. Esto da lugar a reflejar una falta de compromiso genuino por parte de las instituciones en abordar de manera integral la inclusión educativa. Asimismo, es posible que las universidades se sientan presionadas para cumplir con un plan de estudios ya establecido que puede no priorizar adecuadamente la educación inclusiva. Esto puede dificultar la inclusión de asignaturas adicionales relacionadas con la diversidad.

Todo esto desemboca en que puede haber una falta de conciencia sobre la importancia crítica de la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el sistema educativo. Esto podría resultar en una subestimación de la necesidad de una formación más sólida en este ámbito.

Las universidades pueden enfrentar desafíos logísticos, como la falta de recursos o personal calificado, que dificultan la expansión de su oferta de asignaturas relacionadas con la inclusión. Esto podría limitar su capacidad para ofrecer una formación más completa en este campo. En general, estas diferencias y limitaciones en la formación de maestros en el ámbito de la

inclusión educativa plantean la necesidad de una revisión y mejora significativa en los planes de estudio para garantizar una preparación más completa y efectiva de los futuros educadores.

ENFOQUES O PERSPECTIVAS DE LAS ASIGNATURAS

La figura 23 refleja la diversidad en los enfoques que se ofrecen en las universidades de Castilla y León relacionados directamente con la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Estos enfoques incluyen lo curricular, lo psicopedagógico y lo basado en valores. Sin embargo, a pesar de la diversidad en los enfoques, hay diferencias significativas en la profundidad con la que se abordan. La Universidad de Salamanca destaca al ofrecer una mayor cantidad de asignaturas en cada enfoque, mientras que otras universidades tienen una oferta más limitada.

Esto refleja falta de coherencia en la asignación de asignaturas a diferentes enfoques entre las universidades que puede llevar a una formación desequilibrada. Algunas universidades pueden estar priorizando ciertos enfoques sobre otros, lo que podría limitar la comprensión completa de la educación inclusiva por parte de los estudiantes.

La presencia de múltiples enfoques en las asignaturas puede indicar un intento de brindar una formación integral que aborde la educación inclusiva desde diversas perspectivas. Esto puede resultar positivo, ya que la inclusión educativa es un campo multidimensional que requiere un enfoque completo. Asimismo, la oferta de diferentes enfoques puede estar destinada a brindar flexibilidad a los estudiantes, permitiéndoles explorar áreas de interés específicas dentro del campo de la inclusión educativa. Esto puede ser beneficioso para aquellos que deseen especializarse en un enfoque particular.

En cuanto a las diferencias en la profundidad de los enfoques pueden estar relacionadas con limitaciones de recursos y facultades disponibles en cada universidad. Algunas instituciones pueden no tener la capacidad de ofrecer una amplia gama de asignaturas en todos los enfoques. De la misma manera, la falta de coherencia entre las universidades en la asignación de asignaturas a diferentes enfoques puede ser el resultado de una falta de coordinación a nivel regional o nacional en cuanto a los estándares y directrices para la formación de maestros en inclusión educativa.

En general, si bien la diversidad de enfoques puede ser beneficiosa, es importante garantizar que haya una base común de conocimientos y habilidades relacionados con la educación

inclusiva que todos los futuros educadores adquieran, independientemente de la universidad a la que asistan. Esto aseguraría una formación más coherente y completa en este campo.

TIPO DE DIVERSIDAD O COLECTIVOS ESPECÍFICOS

En cuanto a la figura 24 permite concluir que las universidades de Castilla y León muestran un enfoque en la diversidad al incluir asignaturas que abordan diferentes dimensiones de la inclusión y la diversidad en la educación, como las necesidades de alumnos con discapacidades (ACNEE), la diversidad cultural, la perspectiva de género y la diversidad socioeconómica. No obstante, a pesar de la inclusión de múltiples dimensiones de diversidad en las asignaturas, existen diferencias significativas entre las universidades en la cantidad de asignaturas que tratan cada uno de estos aspectos. Esto indica una falta de coherencia en la formación de maestros en relación con la atención a la diversidad.

Al igual que en el apartado anterior, la variación en la atención a la diversidad en las asignaturas puede deberse a la falta de coherencia en las directrices o estándares regionales o nacionales para la formación de maestros en inclusión educativa. Cada universidad puede estar respondiendo de manera independiente a las demandas y necesidades locales.

Las diferencias en la atención a la diversidad también pueden reflejar un enfoque en las fortalezas y especialidades locales. Por ejemplo, una universidad puede tener una población estudiantil más diversa en términos de discapacidades, lo que lleva a un mayor énfasis en las ACNEE en sus asignaturas.

La falta de recursos, incluido el personal capacitado para enseñar sobre diversas dimensiones de la diversidad, puede influir en la oferta de asignaturas específicas en cada universidad. Algunas universidades pueden no tener la capacidad de ofrecer una amplia gama de asignaturas sobre diversidad debido a limitaciones de personal y recursos financieros.

La falta de coherencia en la atención a la diversidad al igual que en el apartado anterior destaca la necesidad de una mayor coordinación y establecimiento de estándares a nivel regional o nacional para la formación de maestros. Esto garantizaría que todos los futuros educadores reciban una preparación equilibrada y completa en la atención a la diversidad en el aula.

En resumen, la variación en la atención a la diversidad en las asignaturas puede ser el resultado de factores locales, recursos limitados y la falta de coordinación a nivel regional o nacional en

la formación de maestros. Esta variación destaca la necesidad de esfuerzos para promover una formación más coherente y equitativa en inclusión educativa en todas las universidades.

5 Conclusiones

Atendiendo a los objetivos de la investigación se observa que los programas de estudio de los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Infantil en las universidades públicas de Castilla y León no guardan un mismo patrón en la oferta de habilidades, conocimientos y estrategias necesarias para trabajar en entornos inclusivos durante la formación de sus estudiantes, y además, teniendo en cuenta la ley actual de educación las horas dedicadas a la formación en inclusión educativa resultan escasas con respecto a la importancia que se le otorga en la nueva realidad educativa.

La educación inclusiva representa un pilar fundamental en la legislación educativa de España tal y como se expone en la LOMLOE, y la formación inicial de los futuros docentes desempeña un papel esencial en la aplicación efectiva de este principio. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una revisión profunda y una mejora significativa en los planes de estudio que dan acceso al título de Maestra o Maestro de Educación Infantil en las Universidades de Castilla y León, con el propósito de asegurar una preparación más completa y eficaz para los futuros educadores en el ámbito de la inclusión educativa. Asimismo, resaltan la importancia y la necesidad de coordinación a nivel regional y nacional.

Esto se debe a que, a través del análisis de los planes de estudio, se han identificado patrones y tendencias que revelan la necesidad de mejorar y fortalecer la preparación de los futuros educadores en el contexto de la inclusión educativa en las diferentes universidades de la región.

Entre los hallazgos más notables se resalta la falta de asignación de créditos significativos a las asignaturas relacionadas con la inclusión educativa. Aunque todas las instituciones incluyen asignaturas vinculadas a la inclusión, ninguna de ellas alcanza el 11% de los créditos totales requeridos para obtener la titulación de Maestro o Maestra de Educación Infantil.

La única universidad pública de la Región que permite a los estudiantes acceder a menciones como Educación Especial y Audición y Lenguaje es la Universidad de Salamanca, y, además, destaca positivamente al ofrecer una mayor cantidad de asignaturas optativas relacionadas con la inclusión educativa en comparación con las demás universidades, las cuales muestran una

oferta deficiente en esta área, sin embargo, su carácter optativo no asegura que sean cursadas por todo el alumnado.

En cuanto a los enfoques y perspectivas pedagógicas, se observa una diversidad en las asignaturas relacionadas con la educación inclusiva, incluyendo enfoques curriculares, psicopedagógicos y basados en valores. Sin embargo, estas diferencias no están equilibradas, ya que algunas universidades ofrecen una mayor cantidad de asignaturas en cada enfoque, lo que puede influir en la comprensión completa de la educación inclusiva por parte de los estudiantes.

En relación con el tipo de diversidad o colectivos específicos abordados en las asignaturas, se observa un enfoque en dimensiones como las necesidades de alumnos con discapacidades (ACNEE), la diversidad cultural, la perspectiva de género y la diversidad socioeconómica. Sin embargo, existen diferencias significativas entre las universidades en la cantidad de asignaturas que tratan cada uno de estos aspectos.

La falta de coherencia en la asignación de asignaturas de créditos a asignaturas y de diferentes enfoques podría limitar la comprensión integral de los futuros educadores en este campo. Es importante garantizar que exista una base común de conocimientos y habilidades en inclusión educativa para todos los futuros maestros, independientemente de la universidad a la que asistan.

Teniendo en cuenta todos estos hallazgos, es posible considerar que la formación inicial del profesorado de Educación Infantil graduado en Universidades de Castilla y León no proporciona suficientes habilidades, conocimientos y estrategias necesarias para trabajar en entornos inclusivos, según lo que se refleja en sus planes de estudios actuales.

Dicha formación inicial, debe mantener coherencia con las nuevas leyes educativas enfocadas en la inclusión y las universidades deben mostrar un compromiso real, puesto que, la modificación de las prácticas pedagógicas no podrá materializarse de manera efectiva si no se dirige la atención directamente hacia el proceso de formación de los educadores.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación se proponen las siguientes líneas de investigación:

- Futuras investigaciones podrían centrarse en evaluar el impacto real de la formación recibida por los maestros en el ámbito de la inclusión. Esto podría incluir estudios de

seguimiento de graduados para determinar cómo aplican los conocimientos adquiridos en su práctica profesional.

- Llevar a cabo un estudio comparativo entre las universidades de Castilla y León y otras regiones de España, así como a nivel internacional. Esto proporcionaría una perspectiva más amplia sobre la formación en inclusión educativa.
- Investigaciones adicionales podrían enfocarse en analizar las prácticas y estrategias implementadas por los maestros en entornos inclusivos, con el fin de identificar buenas prácticas y áreas de mejora.
- Resultaría valioso explorar las percepciones y opiniones de los docentes y estudiantes sobre la formación en inclusión educativa, así como identificar posibles brechas entre las expectativas y la realidad.

Limitaciones del Estudio:

Es importante reconocer algunas limitaciones en este estudio. En primer lugar, el estudio se centra específicamente en las universidades de Castilla y León, por lo que los hallazgos pueden no ser generalizables a otras regiones.

En segundo lugar, no hay de datos suficientes sobre la implementación real de los planes de estudio en la práctica real lo cual representa una limitación, puesto que, existe la posibilidad de que algunos docentes incluyan contenido relacionado con la educación inclusiva en sus clases, incluso si las asignaturas principales no se centran en este tema de manera explícita.

Por último, es relevante mencionar que no se ha evaluado detenidamente los contenidos de todas las asignaturas obligatorias u optativas, sino que se ha focalizado la atención únicamente en aquellas cuyos nombres sugieren un enfoque específico en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.

6 Referencias

- Abellán, R., Rodríguez, R. y Frutos, A. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1).
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217/211>
- Arroyo, G. y Carnicero, D. (2021) *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países*. Octaedro <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/02/16257.pdf>
- Blanco, R. y Duck, C. (2019) Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su influencia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 17-23. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/RLEI_13.2.pdf
- Bona, C. (2021). *Humanizar la Educación. La vida nos está dando una oportunidad para repensar la educación*. Plaza Janés.
- Calatayud, L. . y Guardado, M. (2022). The Curricular Importance of Citizenship Education in Schools in the European Union: Integration of Citizenship Education in the Spanish and German educational curricula. VISUAL REVIEW. *International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual*, 12(3), 1–10.
<https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3737>
- Díaz, J. (2001) La educación en la antigua Grecia. *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas*. Universidad de Salamanca.
- Esteban, F. y Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro? ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(2), 185-198.
doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68212>

European Agency for Development in Special Needs Education (2011) Teacher Education for Inclusion. Key Policy Messages. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_TE4i-policypaper-EN.pdf

González-Gil, F., Martín-pastor, E. y Orgaz, b. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión? Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/aa/article/view/11985>

Imbernón, F. (2021) La formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación. En *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países.*(pp. 9-12) <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/02/16257.pdf>

LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295.

Magaña, E y Cuesta, Á. (2019). ¿ Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de Twitter. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(4), 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7206541.pdf>

Morrison, G. S. (2004). Educación infantil. Pearson Educación.

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 27 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>

Parreño, M, y de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Brussels, Belgium: CERMI. <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2018/02/Impacto-de-la-C.6.pdf>

Sarramona, J. (2006). *Debate sobre la educación (Dos posiciones enfrentadas)*. Paidós.

UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4-Educación 2030. Incheon, Corea. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2022) Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación:¿ quién elige?¿ quién pierde? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382957>

UNESCO (2022) Youth demands for quality climate change education. <https://www.uncclearn.org/wp-content/uploads/library/Report.pdf>

UNESCO (s.f.) Educación de calidad: por qué es importante. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf

UNICEF (1989) Convención sobre los Derechos del niño.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Universidad de Burgos (9 de marzo de 2022) *Grado en Maestro de Educación Infantil*.

Universidad de Burgos. <https://www.ubu.es/grado-en-maestro-de-educacion-infantil/informacion-academica/descripcion-del-titulo>

Universidad de León (s.f) *Grado en Educación Infantil*. Universidad de León.

<https://www.unileon.es/estudiantes/oferta-academica/grados/grado-en-educacion-infantil>

Universidad de Salamanca (s.f) *Grado en Maestro de Educación Infantil*. (Facultad de

Educación). Universidad de Salamanca. <https://www.usal.es/grado-en-maestro-en-educacion-infantil-facultad-de-educacion>

Universidad de Valladolid (s.f.) *Oferta de Grado. Grado en Educación Infantil*. Universidad de

Valladolid. <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.03.grados/2.02.01.oferta/estudio/Grado-en-Educacion-Infantil-SG-00002/>

Yadorola, M. (2019) Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para

Personas con Discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 139-156. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-139.pdf>