



9



Regulación de la titulación de Educación Primaria con base en la ECI/3857/2007 y ECI/2023: análisis, retos e implicaciones

Regulation of the Primary Education degree based on ECI/3857/2007 and ECI/2023: analysis, challenges and implications

Jessica Paños Castro*;
Fernando Lillo-Fuentes;**
Erlantz Velasco Luzuriaga***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.41701

Recibido: **18 de junio de 2024**
Aceptado: **27 de enero de 2025**

* JESSICA PAÑOS CASTRO: Universidad de Deusto. **Datos de contacto:** jessicapanos@deusto.es

** FERNANDO LILLO-FUENTES: Universitat Pompeu Fabra. **Datos de contacto:** fernandogabriel.lillo@upf.edu

*** ERLANTZ VELASCO LUZURIAGA: Universidad de Deusto. **Datos de contacto:** erlantz.velasco@deusto.es

Resumen

El Grado de Educación Primaria se regula como profesión a través de la Orden ECI/3857/2007. Tras 16 años, la sociedad ha cambiado y se enfrenta a retos como la transformación social, digital, económica y medioambiental. Es por ello, que a principios de 2023 se presentó el nuevo proyecto de Orden (finalmente derogado), donde las principales novedades radican en la redistribución de créditos en los módulos de formación básica y didáctico-disciplinar y un mayor número de submódulos adaptados a las nuevas demandas educativas. Esta investigación tiene como objetivo comparar las asignaturas básicas y obligatorias de los planes de estudio de los grados de Educación Primaria de España del curso 2022-2023, con base en ambas órdenes, para analizar el despliegue de las asignaturas y detectar debilidades y fortalezas. Así, mediante un estudio cualitativo de alcance descriptivo y diseño no experimental se han analizado 1727 guías docentes de las 69 universidades españolas de titularidad pública y privada que ofrecen dicho Grado. Los principales resultados evidencian el escaso despliegue de asignaturas asociadas a los nuevos submódulos que proponía la Orden ECI2023 tanto en la formación básica como obligatoria. Del análisis se revela una preponderancia de las áreas tradicionales, a pesar de que emergen áreas como el género, la inclusión y la acción tutorial, entre otras. En conclusión, esto refleja una brecha entre las demandas socio-formativas y la estructura formativa vigente.

Palabras clave: enseñanza superior; grado de maestría; legislación educacional; guía del profesor; planes de estudios; evaluación del currículum

Abstract

The Primary Education Degree is regulated as a profession through the Order ECI/3857/2007. After 16 years, society has changed and faces challenges such as social, digital, economic and environmental transformation. That is why, at the beginning of 2023, the new draft Order was presented (finally repealed), where the main novelties lie in the redistribution of credits in the basic and didactic-disciplinary training modules, and a greater number of sub-modules adapted to the new educational demands. This research aims to compare the basic and compulsory subjects of the curricula of the Spanish Primary Education degrees of the 2022-2023 academic year, based on both Orders, in order to analyze the deployment of the subjects and to detect weaknesses and strengths. Thus, by means of a qualitative study of descriptive scope and non-experimental design, 1727 teaching guides of the 69 Spanish public and private universities that offer this degree have been analyzed. The main results show the scarce deployment of subjects associated with the new submodules proposed by the Order ECI2023 in both basic and compulsory training. The analysis indicates a preponderance of traditional areas, despite the emergence of areas such as gender, inclusion and tutorial action, among others. In conclusion, this reflects a gap between the socio-formative demands and the current training structure.

Keywords: higher education; Masters degrees; educational legislation; teaching guides; curriculum; curriculum evaluation

1. Introducción

La implantación del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) desde inicios del siglo XXI supuso un reto para los países y las instituciones universitarias europeas que se vieron inmersas en un proceso de homogeneización de sus sistemas educativos (Manso *et al.*, 2019). Esto trajo consigo, entre otras cuestiones considerables, transformaciones tanto de la naturaleza pedagógica de las titulaciones como de aspectos estructurales (los planes de estudios) en todas las áreas disciplinares y, por extensión, en el espacio que compete a esta investigación: la Educación Primaria (en adelante, EP).

Sobre este ámbito, España inicia su transformación con la publicación del Libro Blanco del título de Grado en Magisterio dirigido por una red de universidades nacionales a través de una convocatoria competitiva promovida por la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad Española (ANECA), que fue presentado al Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración (ANECA, 2005). En el plano ministerial se inicia una activa acción legislativa que va dotando de un nuevo carácter a la formación del personal docente de Maestro/a en EP. Así, desde una perspectiva general, a través del Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), se establece el sistema de créditos y calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial, incorporando el sistema European Credit Transfer System (ECTS, en adelante). A través de este, se unifica toda la formación de grado académico a planes de estudios conformados por 240 ECTS y se convierten las diplomaturas y licenciaturas en grados académicos de cuatro años de duración basados, todos ellos, en el desarrollo de competencias profesionales.

Posteriormente, y específicamente en relación con el espacio que se aborda, se promulga desde el mismo Ministerio de Educación y Ciencia la Ley Orgánica de Educación (2006), la cual reconoce el título de Magisterio de EP como un elemento obligatorio para el ejercicio de la profesión. En esta sucesión de directivas legales, el año 2007 supone un hito para la regulación de la formación profesional de dicho título, puesto que, por un lado, mediante el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre se regula, desde una perspectiva general, la titulación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) y, por otro lado, supone el año de ratificación de la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que, específicamente, habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en EP.

El Real Decreto 1393/2007, y por extensión, la regulación en torno a las enseñanzas universitarias generales de grado sufrieron hasta el año 2019 un total de nueve modificaciones de diferente entidad (López, 2010). En el 2021, se establece una nueva organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, adaptadas a las necesidades educativas actuales a través del Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre (Ministerio de Universidades, 2021). A pesar de estos avances en la regulación general de las enseñanzas universitarias, la legislación específicamente relacionada con la formación de grado en torno al ejercicio del Maestro/a de EP sigue con los parámetros establecidos por la Orden ECI/3857/2007. Es precisamente este hecho el que se pretende poner como eje del debate en este artículo. Y es que este asunto cobra especial relevancia en la actualidad, tanto en cuanto, el Ministerio de Universidades ha propuesto, tras 16 años, una nueva Orden para el establecimiento de los requisitos para

la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en EP.

Así, tras 16 años, resulta evidente interpretar la necesidad de una renovación de dicha orden regulatoria. Es innegable que la sociedad actual ha ido evolucionando de manera notable en las últimas décadas y que las diferencias entre los fenómenos socio-profesionales determinantes de inicios de siglo difieren de los elementos interpretativos de la década actual. De esta manera, actualmente, nos enfrentamos a procesos de transformación social, digital, económica y medioambiental, influidos por fenómenos como la mundialización, la globalización, los altos movimientos migratorios y el multiculturalismo, entre otros (Alemán y García, 2018; Ferreiro, 2006). Estos retos no hacen más que evidenciar la necesidad de situar la formación de los/as maestros/as del futuro ante nuevos parámetros que permitan dar respuesta a las nuevas situaciones de vida de los niños y las niñas de las próximas generaciones. Parece evidente pues, que la universidad debe dar una respuesta conveniente a estas necesidades, instruyendo profesionales que sean capaces de liderar dichas acciones formativas (Ministerio de Universidades, 2021). Es más, «es evidente que el reto fundamental que tienen ante sí las universidades es el de transformar sus formas de aprendizaje y de enseñanza a las demandas de unas sociedades en permanente mutación» (Ministerio de Universidades, 2021, p.7).

A pesar de este marco, la nueva propuesta de borrador emitida por el Ministerio de Universidades ha sido, finalmente, retirada. La decisión responde de manera fundamental a las alegaciones de diferentes organismos como la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM, 2023), el departamento de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Granada (Ruiz, 2023) y el departamento de filología de la Universidad de Alicante (Universidad de Alicante, 2023), entre otros. Las discrepancias principales (no todas pueden considerarse para este estudio) parecen centrarse en el descenso de créditos para los módulos destinados a la formación obligatoria (de 100 ECTS a 60 ECTS), en la que las disciplinas específicas ven disminuida de manera notable su carga lectiva. Este hecho, afirman, puede lastrar gravemente la adquisición de competencias fundamentales como la de Comunicación Lingüística o la Competencia Matemática, y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería, entre otras.

Sobre este escenario, cabe plantearse varias cuestiones y, para ello, resulta necesario hacer una comparativa de la estructura básica de las enseñanzas que plantea, por un lado, la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre y, por otro, el proyecto de Orden ECI 2023 (ver Figura 1):

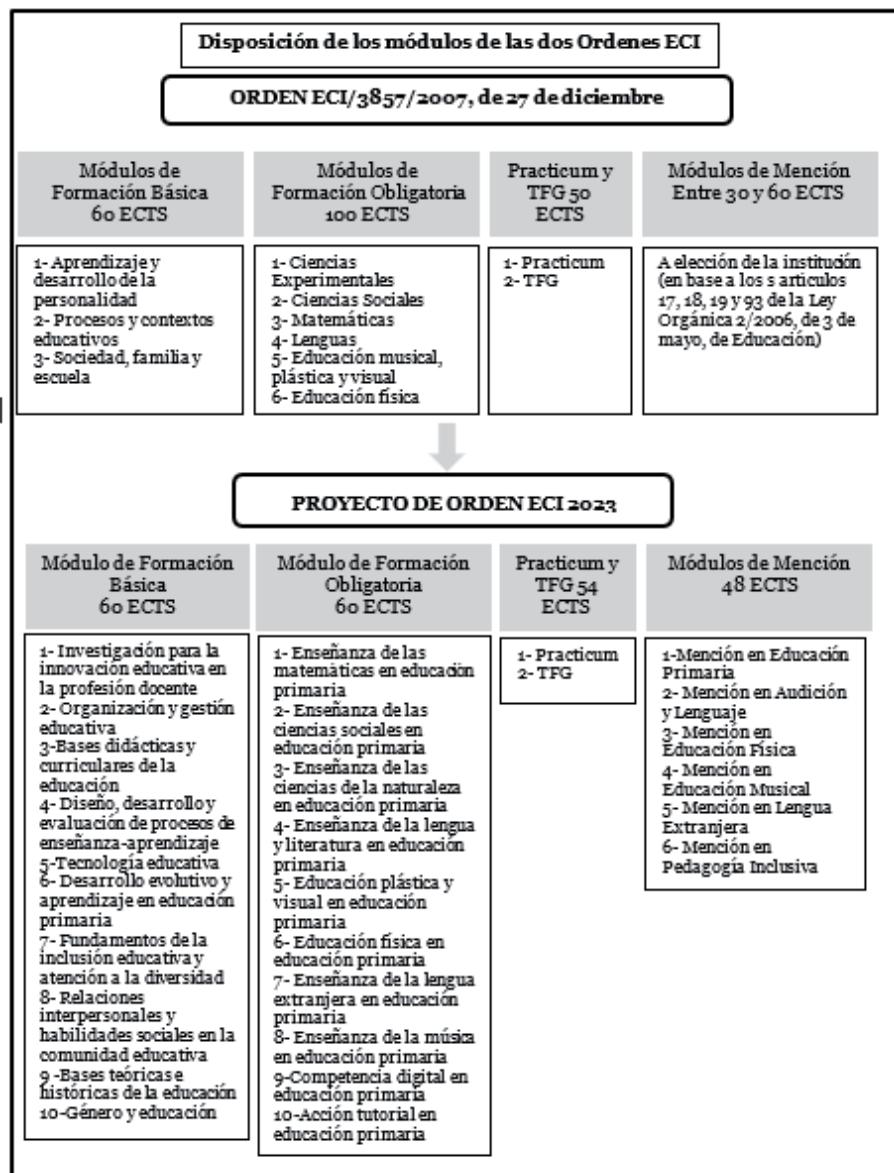


Figura 1. Comparativa de la disposición de formaciones y módulos de las ordenes regulatorias de la profesión de Maestro/a de EP.

Tal y como se observa en la Figura 1, el nuevo proyecto de Orden ECI proponía una estructura básica de formación semejante a la Orden ECI/3857/2007, no obstante, plantea una disposición de módulos diferente y, del mismo modo, un reparto de créditos distinto. Desde el punto de vista de la formación básica, el proyecto de ECI propuesto pasa de un total de tres módulos a un total de diez. El nuevo proyecto realiza una visibilización explícita de unos escenarios de aprendizaje (ver Figura 1) que, no necesariamente, debían materializarse en la Orden ECI/3857/2007. Esto puede deberse a diferentes cuestiones. En primer lugar, debe considerarse que las necesidades de inicio de siglo eran diferentes a las actuales, en efecto, las transformaciones y necesidades sociales van mutando generación a generación modificando las diferentes estructuras y también la académica (Leache y Sordoni, 2013). En segundo lugar, porque la estructura de módulos en tres

espacios generales permitía a las instituciones universitarias una selección de espacios de conocimiento preferenciales. Esto último, probablemente, viene influido también por la tradición de las carreras de Pedagogía y Magisterio de décadas atrás (Sánchez y Sánchez, 2017). En cualquier caso, esta visibilización y regulación deja clara la emergencia de aquellos espacios que han ido posicionando su relevancia en el ámbito de lo social, en el ámbito investigativo y, también, en el ámbito de lo legal.

Por lo mencionado anteriormente, emergen como espacios consolidados dentro de la formación básica: 1) la tecnología educativa, apoyada sobre la creación del Marco Europeo para la competencia digital de los educadores (Gobierno de España, 2021; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, 2022; Vuorikari *et al.*, 2022). 2) la investigación para la innovación educativa, así como el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje que se sitúan en la literatura como una de las competencias más débiles en el desempeño profesional del docente (Alonso *et al.*, 2015; Rossi y Barajas, 2017; Valarezo y Santos, 2019). 3) la perspectiva de género, apoyada sobre las diferentes directivas legales (Ley Orgánica 3/2007, Reales Decretos 1393/2007, 861/2010 y 822/2021) que señalan la obligatoriedad de inclusión de enseñanzas relacionadas con el principio de igualdad de género en todos los currículos y en todas las etapas educativas y, finalmente, 4) los fundamentos de la inclusión educativa y atención a la diversidad, apoyados por la promulgación de ciertos Decretos autonómicos (Real Decreto 195/2022, entre otros).

Por su parte, y en referencia a la formación obligatoria, de seis módulos disciplinares se consolida un modelo de diez. No obstante, y, a pesar de este aumento de módulos, se observa un decrecimiento en 40 créditos en la formación obligatoria. Así, se advierte uno de los argumentos más presentes en las alegaciones por parte de los diferentes espacios constitutivos de la comunidad académica, como se ha mencionado con anterioridad. Y es que efectivamente, áreas que la LOMLOE (Jefatura de Estado, 2020) define como instrumentales (véase el ejemplo de Matemáticas o Lengua y Literatura), debido a que se encargan de garantizar aprendizajes a lo largo de la EP, ven reducido su número de créditos a un máximo de 6 ECTS.

Sobre este escenario y, reconociendo parte de la crítica a la composición de créditos en la formación obligatoria, este estudio pretende detenerse en el análisis del conjunto de la formación básica y obligatoria con el fin de profundizar en la idoneidad de la ECI/3857/2007 y el proyecto de Orden ECI 2023. Para ello, se plantea como objetivo general comparar las asignaturas básicas y obligatorias de las enseñanzas de los planes de estudio de los grados de EP de España del curso 2022-2023, en base a ambas Órdenes. Además, y de manera específica, se persigue acometer los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el despliegue de las asignaturas de los planes de estudio de los grados de EP de España en base a la estructura básica y modular de la Orden ECI/3857/2007 y al proyecto de Orden 2023
- Detectar las debilidades y las fortalezas de los planes de estudio del Grado de EP del curso 2022-2023 en base al proyecto de Orden 2023.

Así, se presenta un estudio cualitativo en el que se analiza el total de planes de estudios del Grado de EP vigentes durante el curso académico 2022-2023 en las universidades de la Red Universitaria Española. Para ello, se han analizado un total de 69 planes de estudios, contemplando 1727 asignaturas de 69 universidades. Esto corresponde con la totalidad del universo a analizar.

2. Método

La presente investigación, de enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño no experimental tiene por objetivo comparar las asignaturas básicas y obligatorias de los planes de estudio de los grados españoles de EP del curso 2022-2023, con base en las órdenes ECI/3857/2007 y el proyecto de Orden ECI 2023. Para cumplir con este propósito, se han analizado 1727 guías docentes (3.893.351 palabras) del curso 2022-2023 del total de universidades españolas que ofertan el grado de EP (69 instituciones, 39 de titularidad pública y 30 de titularidad privada).

Respecto a los procedimientos metodológicos, estos son ilustrados en la Figura 2.

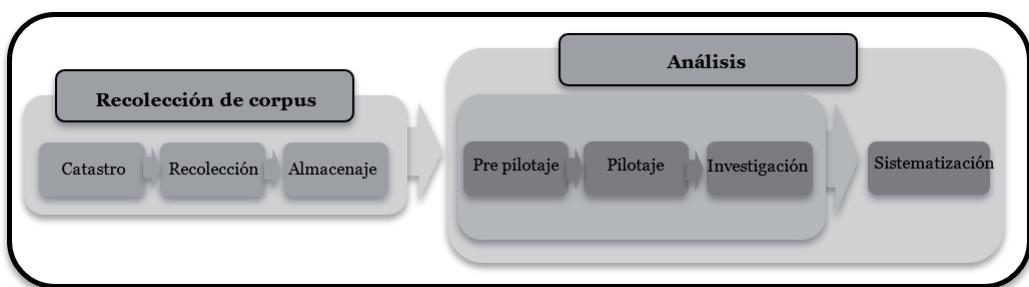


Figura 2. Procedimiento metodológico seguido en la investigación

Como se observa en la Figura 2, en la primera etapa se realizó la recolección del conjunto de datos (corpus). Así, primeramente, se ingresó al Registro de Universidades, Centros y Título de España para conocer el número total de instituciones que ofertan el grado en EP en el periodo académico 2022-2023. Una vez identificadas las universidades, se accedió a las páginas webs de cada institución para establecer un catastro y, posteriormente, descargar todas las guías docentes disponibles. Así, se recolectaron 1727 guías, las que fueron almacenadas en carpetas distinguiendo entre comunidades autónomas y universidades. A su vez, cada guía fue identificada con una etiqueta que contenía los datos necesarios para diferenciarlas entre sí (grado, universidad, comunidad autónoma y número correlativo).

Luego, en la etapa de análisis, el corpus general (1727 guías) se dividió en 3 partes, atendiendo a las 3 subetapas del análisis, a saber, pre-piloto, piloto e investigación. En la primera subetapa, tres sujetos fueron entrenados para efectuar el análisis del corpus de pre-pilotaje ($5\% = 86$ guías). Así, en un entrenamiento de aproximadamente 4,5 horas, se establecieron las etiquetas a emplear (ver Figura 3), se revisaron los análisis y se resolvieron dudas a partir del trabajo realizado. Este procedimiento ha consistido en analizar el número de asignaturas de cada módulo, comparando su frecuencia con el conjunto total de asignaturas de los planes de estudios analizados. Una vez finalizado este pre-pilotaje se establecieron los acuerdos y, estos, se aplicaron en el corpus de pre-pilotaje, procediendo con la siguiente fase de análisis ($28\% = 484$).

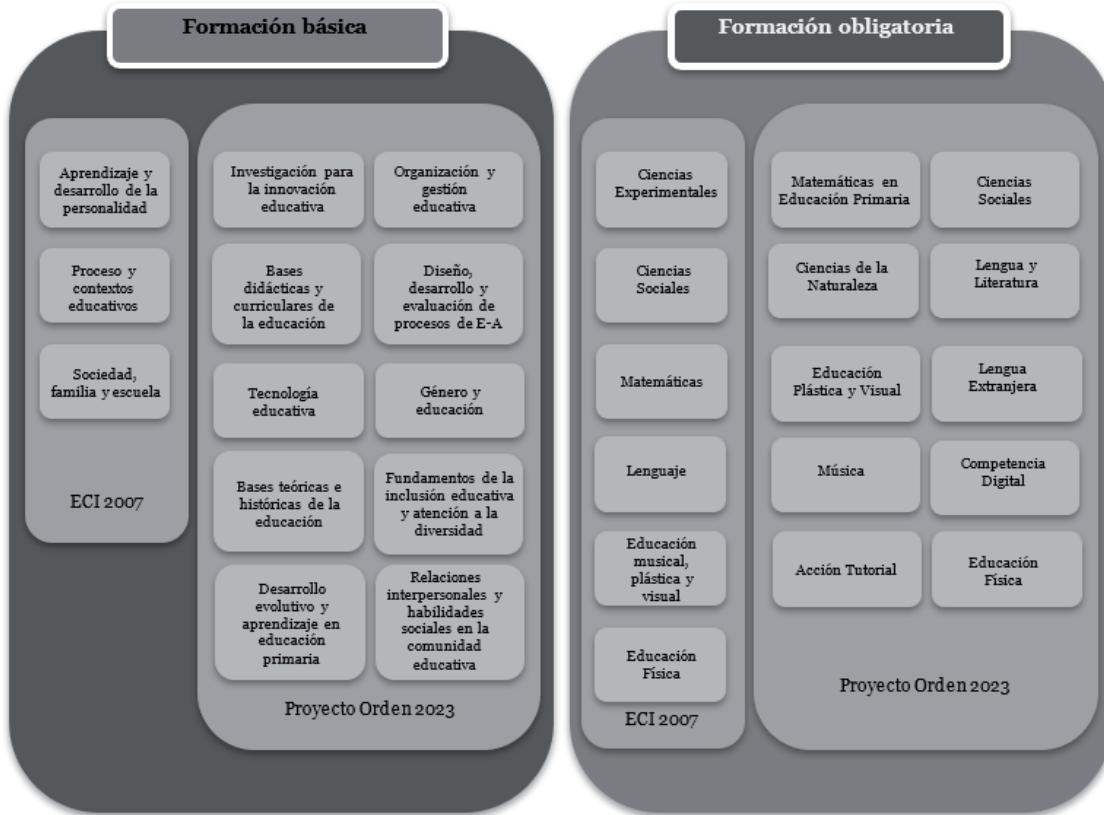


Figura 3. Etiquetas de la investigación

En el pilotaje se aplicó la misma metodología ya descrita y se efectuó una instancia para sistematizar los datos obtenidos y establecer acuerdos de análisis. Posteriormente, ya realizadas las subetapas anteriores, se procedió con el análisis del corpus de investigación (67 % = 1157 GD), replicando los procedimientos mencionados. Finalmente, a partir de los análisis realizados, se representaron los datos mediante gráficos y figuras. Respecto a estas últimas, en ellas se han empleado ratios para representar los valores, pues así se ilustra, claramente, el número de guías docentes que pertenecen a un módulo específico en relación con la cantidad de guías del total que no pertenecen a dicho módulo.

3. Resultados

Como puede observarse en la Figura 4, la formación básica de las titulaciones del Grado de EP expresa un predominio (bajo la Orden ECI/3857/2007) de aquellas asignaturas concernientes a los submódulos procesos y contextos educativos y aprendizaje y desarrollo de la personalidad y, en menor medida, sociedad, familia y escuela. En consecuencia, la aplicación del modelo de módulos de la ECI 2023 hace emergir espacios referidos bajo a los submódulos desarrollo evolutivo y aprendizaje en educación primaria, destacando también las Bases teóricas e históricas de educación y Bases didácticas. En contraste a estos, con mayor despliegue, los submódulos de género y educación, seguido del submódulo de investigación para la innovación educativa son aquellos que presentan una menor prevalencia.

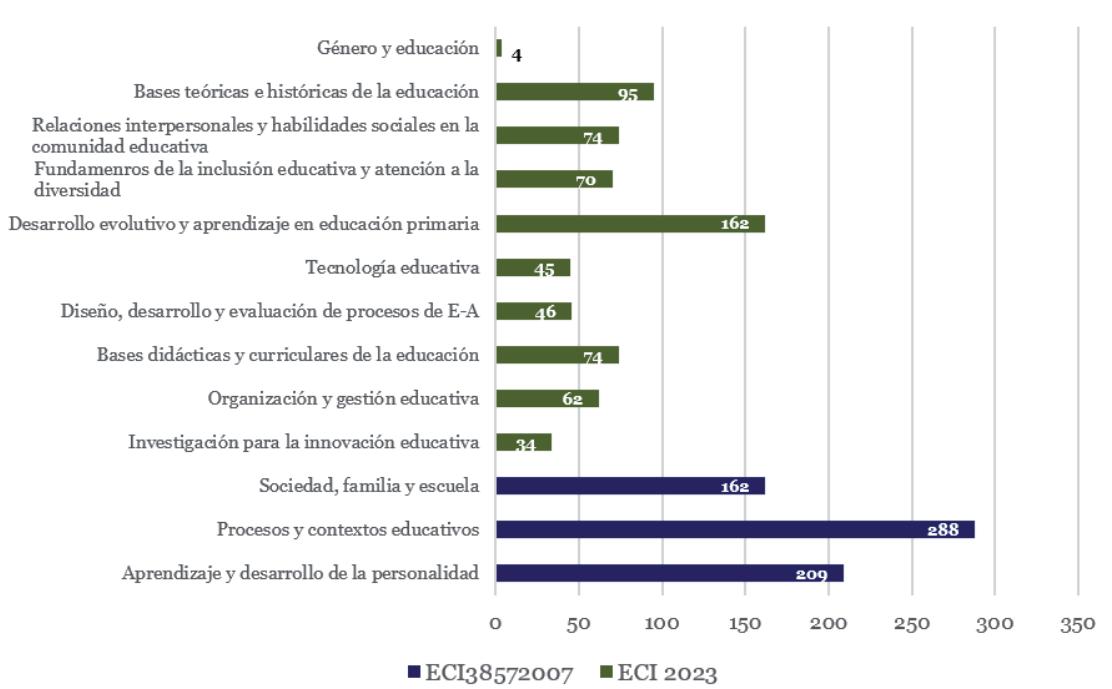


Figura 4. Comparación asignaturas básicas

En lo que respecta al módulo de formación obligatoria, en la actual ECI 2007 destaca significativamente el submódulo lenguas y su didáctica. El resto de submódulos prácticamente adquieren representaciones similares, a excepción del submódulo de educación física y su didáctica que es menor. Con la ECI 2023, asimismo, quedaría recogido mayoritariamente el submódulo «enseñanza de la lengua y literatura en educación primaria», y, con menor presencia, los submódulos acción tutorial y competencia digital (Véase Figura 5).

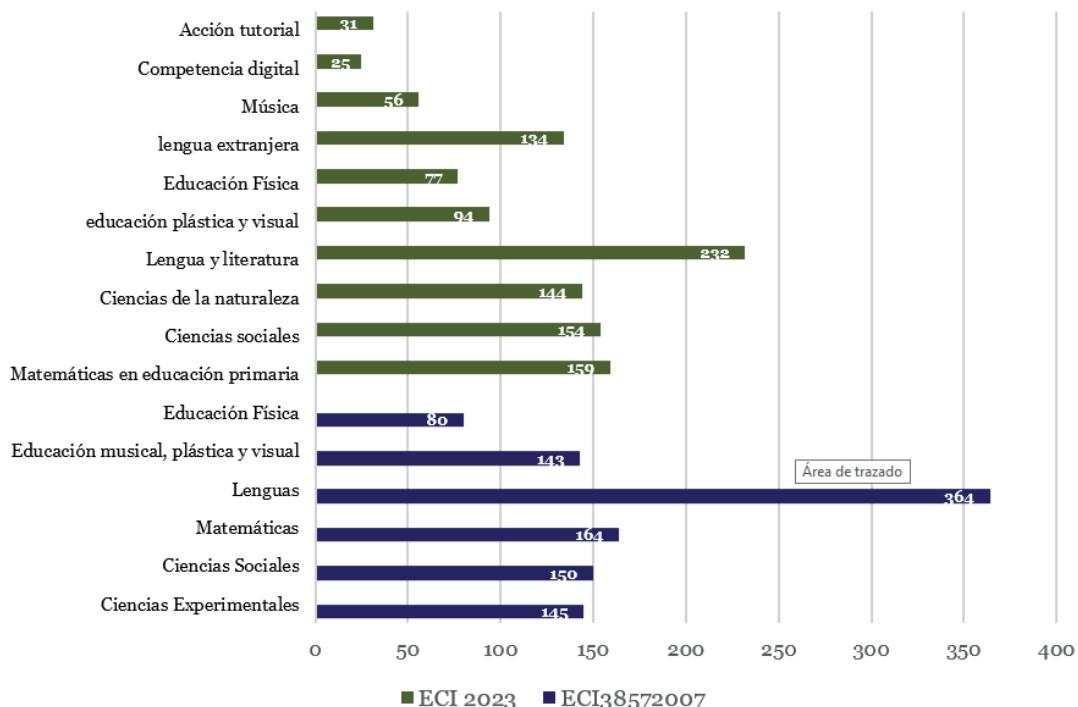


Figura 5. Comparación asignaturas didácticas u obligatorias

Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, a continuación, se presentan los resultados representados por medio de ratios. De esta manera, en cada casilla de las Figuras, se presenta un número arábigo en relación con otro. El primer número indica la cantidad de guías docentes que pertenecen al módulo y, el segundo, la cantidad de guías que no pertenecen a dicho módulo. Así, por ejemplo, en la universidad «Andalucía_1» de un total de 21 guías, solo dos ejemplares pertenecen a dicho módulo (el primer número a la izquierda) en relación con los 19 que no pertenecen.

Así, si reparamos los datos en función del módulo de formación básica según la ECI 2007, los datos del submódulo aprendizaje y desarrollo de la personalidad son prácticamente idénticos, no siendo ninguno predominante, a excepción de la universidad 3 de Madrid (Véase Figura 6). Del mismo modo, los datos del submódulo «procesos y contextos educativos» la universidad que destaca es la primera del País Vasco, y en el submódulo «sociedad, familia y escuela» la segunda universidad de Canarias. Llama la atención que la Universidad 1º de Madrid y la Online 3º mantienen la misma proporción en los 3 submódulos.

Módulo	Andalucía_1	Andalucía_2	Aragón_1	Aragón_2	Asturias_1	Baleares_1	Cataluña_1	Cataluña_2	Cataluña_3	Cast_León_1	Cast_León_2	Canarias_2	Cantabria_2	Extremadura_1	Galicia_1	Galicia_2	La Rioja_1	Madrid_1	Madrid_2	Madrid_3	Murcia_1	Navarra_1	Navarra_2	Pais_Vasco_1	Pais_Vasco_2	C_Valenciana_1	C_Valenciana_2	Online_1	Online_2	Online_3	
Ratio Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	2: 19	1: 9	1: 8	2: 11	4: 23	1: 5	3: 23	0: 1	2: 5	1: 8	2: 20	0: 1	6: 25	3: 22	3: 22	1: 8	2: 26	2: 13	2: 19	1: 9	2: 24	4: 21	2: 7	4: 25	1: 5	5: 24	4: 27	5: 27	2: 11	1: 8	4: 23
Ratio Procesos y contextos educativos	2: 5	1: 4	2: 25	2: 11	4: 23	1: 9	2: 11	0: 1	1: 13	5: 22	4: 19	1: 9	7: 24	4: 21	2: 7	4: 25	1: 5	5: 24	4: 27	5: 27	1: 9	2: 27	4: 25	1: 5	5: 24	4: 27	5: 27	2: 11	1: 8	4: 23	
Ratio Sociedad, familia y escuela	1: 20	1: 14	4: 23	3: 23	1: 26	1: 9	1: 25	1: 9	1: 6	2: 25	2: 21	1: 4	3: 28	2: 23	2: 25	2: 27	1: 5	1: 5	2: 27	1: 9	1: 15	2: 29	1: 15	1: 11	1: 12	1: 13	3: 23	1: 8	4: 23		

Figura 6. ECI2007 Módulos básicos

En la Figura 7, se señalan los ratios relativos al módulo de las didácticas en base a la ECI 2007. Los datos más significativos se corresponden con el submódulo de lenguas, ya que destaca en varias universidades como por ejemplo en Andalucía 2, Cataluña 1 y 3, Canarias 2, Extremadura 1, Galicia 2, Madrid 1 y 2, y Navarra 1. El ratio del submódulo de matemáticas únicamente despunta en Cataluña 2. El resto de los datos se mantienen bajos.

Módulo	Andalucía_1	Andalucía_2	Aragón_1	Aragón_2	Asturias_1	Baleares_1	Cataluña_1	Cataluña_2	Cataluña_3	Cast_León_1	Cast_León_2	Canarias_2	Cantabria_2	Extremadura_1	Galicia_1	Galicia_2	La Rioja_1	Madrid_1	Madrid_2	Madrid_3	Murcia_1	Navarra_1	Navarra_2	Pais_Vasco_1	Pais_Vasco_2	C_Valenciana_1	C_Valenciana_2	Online_1	Online_2	Online_3	
Ratio Ciencias Experimentales	2: 19		1: 8	1: 12	2: 25	1: 14	1: 12	1: 9	3: 25	1: 8	1: 22	1: 9	2: 29	4: 21	2: 25	1: 14	0: 1	3: 26	1: 14	0: 1	3: 26	1: 14	0: 1	3: 26	1: 14	0: 1	3: 26	1: 14	0: 1	3: 26	1: 14
Ratio Ciencias Sociales	2: 19	1: 14	4: 23	2: 11	1: 8	1: 14	3: 23	1: 4	1: 13	2: 20	3: 20	1: 9	4: 27	3: 27	2: 25	3: 25	1: 14	1: 8	2: 27	1: 9	1: 15	2: 29	1: 15	1: 11	1: 12	1: 13	3: 23	1: 8	4: 23		
Ratio Matemáticas	1: 6	1: 9	2: 25	1: 12	4: 23	1: 9	1: 12	3: 25	1: 8	2: 21	1: 9	3: 30	1: 23	2: 14	1: 14	1: 1	0: 1	3: 15	1: 15	0: 1	3: 28	1: 11	1: 11	1: 13	3: 23	1: 8	4: 23				
Ratio Lenguas	4: 17	3: 7	5: 22	2: 11	2: 22	1: 19	4: 19	5: 22	3: 20	7: 28	6: 19	5: 22	3: 22	7: 19	5: 13	7: 13	5: 13	2: 4	3: 13	2: 22	4: 19	3: 11	2: 10	5: 10	6: 11	2: 22	5: 11	5: 11			
Ratio Educación musical, plástica y visual	1: 20	1: 14	2: 25	1: 12	2: 25	1: 14	1: 12	0: 1	1: 13	1: 8	2: 21	0: 1	3: 28	2: 23	2: 25	2: 13	1: 8	2: 27	1: 15	1: 15	2: 29	1: 11	1: 12	1: 12	1: 6	3: 23	2: 25	2: 25			
Ratio Educación Física	1: 29	1: 8	1: 25	1: 26	1: 4	1: 12	1: 9	1: 27	1: 26	1: 22	1: 9	1: 30	1: 23	2: 25	2: 27	1: 29	0: 1	1: 28	0: 1	3: 29	1: 30	0: 1	1: 23	1: 25	1: 13	1: 13	1: 26	1: 26			

Figura 7. ECI2007 Módulos didácticos

Si atendemos al proyecto ECI 2023 en función del ratio, únicamente destaca significativamente la universidad de Cataluña 2 en los submódulos «Desarrollo evolutivo y aprendizaje en Educación Primaria» y «Relaciones interpersonales y habilidades sociales en la comunidad educativa» (Véase Figura 8). Llama la atención que en el submódulo de «Género y educación» los ratios son nulos en todas las universidades a excepción de la universidad online 1 y 3.

Módulo	Andalucía_1	Andalucía_2	Aragón_1	Aragón_2	Asturias_1	Baleares_1	Cataluña_1	Cataluña_2	Cataluña_3	Cast_León_1	Cast_León_2	Canarias_1	Canarias_2	Cantabria_2	Extremadura_1	Galicia_1	Galicia_2	La Rioja_1	Madrid_1	Madrid_2	Madrid_3	Navarra_1	Navarra_2	Pais_Vasco_1	Pais_Vasco_2	C_Valenciana_1	C_Valenciana_2	Online_1	Online_2	Online_3
Investigación para la innovación educativa	0: 1	2: 29	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	2: 26	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	
Organización y gestión educativa	1: 20	2: 29	1: 26	1: 25	2: 26	1: 29	1: 25	1: 25	1: 25	0: 1	2: 25	0: 1	1: 27	1: 25	0: 1	1: 24	1: 26	1: 28	1: 29	1: 28	1: 28	1: 28	1: 28	1: 27	1: 25	1: 26	1: 25	1: 26	1: 25	
Bases didácticas y curriculares de la educación	1: 20	1: 14	0: 1	1: 25	1: 26	1: 29	1: 25	1: 25	1: 25	0: 1	1: 25	1: 25	1: 22	1: 22	1: 29	1: 28	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1
Diseño, desarrollo y evaluación de procesos de E-A	0: 1	1: 14	0: 1	1: 25	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	1: 22	1: 22	1: 9	1: 28	1: 24	1: 26	1: 28	1: 29	1: 28	1: 28	1: 28	1: 28	1: 27	1: 25	1: 26	1: 25	1: 25	1: 25		
Tecnología educativa	1: 20	2: 29	1: 1	1: 25	1: 26	1: 14	0: 1	1: 9	0: 1	0: 1	1: 1	2: 22	1: 9	1: 30	1: 24	1: 26	1: 28	1: 29	1: 28	1: 28	1: 28	1: 28	1: 27	1: 25	1: 26	1: 25	1: 25	1: 25		
Desarrollo evolutivo y aprendizaje en educación primaria	2: 19	1: 14	2: 25	1: 12	2: 25	1: 14	1: 12	1: 12	1: 12	2: 3	1: 13	0: 1	3: 20	1: 14	3: 23	2: 22	2: 25	3: 26	3: 26	3: 26	3: 27	4: 27	4: 25	3: 25	3: 24	3: 23	3: 23	3: 23		
Fundamentos de la inclusión educativa y atención a la diversidad	1: 20	2: 29	0: 1	3: 23	1: 26	1: 9	1: 25	0: 1	2: 27	1: 21	0: 1	2: 21	1: 29	0: 1	2: 28	1: 14	1: 17	1: 28	1: 27	1: 27	1: 27	1: 27	1: 27	1: 25	1: 25	1: 25	1: 25	1: 25	1: 25	
Relaciones interpersonales y habilidades sociales en la comunidad educativa	1: 20	2: 29	4: 23	1: 25	0: 1	1: 29	1: 25	3: 7	0: 1	1: 26	0: 1	0: 1	1: 30	1: 24	1: 26	0: 1	1: 29	1: 17	1: 28	1: 17	1: 28	1: 17	1: 28	1: 27	1: 25	1: 25	1: 25	1: 25	1: 25	
Bases teóricas e históricas de la educación	2: 19	1: 29	0: 1	1: 12	0: 1	3: 29	1: 23	0: 1	5: 1	0: 1	2: 21	0: 1	1: 30	1: 24	2: 25	2: 27	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	
Género y educación	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	

Figura 8. Proyecto ECI2023 Módulos básicos

Por último, y tal y como se observa en la siguiente Figura 9, en el módulo didáctico de acuerdo con el proyecto ECI 2023, despuanta la universidad de Cataluña 2 en los submódulos de Ciencias de la naturaleza, Lengua y literatura, Educación plástica y visual, y Música.

Módulo	Andalucía_1	Andalucía_2	Aragón_1	Aragón_2	Asturias_1	Baleares_1	Cataluña_1	Cataluña_2	Cataluña_3	Cast_León_1	Cast_León_2	Canarias_1	Canarias_2	Cantabria_2	Extremadura_1	Galicia_1	Galicia_2	La Rioja_1	Madrid_1	Madrid_2	Madrid_3	Navarra_1	Navarra_2	Pais_Vasco_1	Pais_Vasco_2	C_Valenciana_1	C_Valenciana_2	Online_1	Online_2	Online_3
Matemáticas en educación primaria	1: 6	1: 9	2: 25	1: 12	1: 8	1: 9	1: 12	1: 7	3: 25	1: 8	2: 21	1: 9	1: 30	1: 23	1: 8	2: 27	1: 14	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1
Ciencias sociales	2: 19	1: 14	4: 23	2: 11	1: 8	1: 14	1: 12	1: 4	3: 25	2: 20	1: 19	4: 27	2: 23	2: 25	3: 26	3: 26	3: 26	3: 26	1: 18	1: 18	1: 17	3: 28	1: 7	1: 11	1: 12	3: 23	1: 12	1: 12	2: 25	
Ciencias de la naturaleza	2: 19	1: 14	1: 8	1: 22	1: 14	3: 23	3: 7	1: 13	4: 23	1: 19	2: 29	2: 24	2: 25	2: 25	4: 14	0: 1	3: 26	1: 15	2: 29	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	
Lengua y literatura	4: 17	1: 5	1: 8	1: 23	4: 23	1: 4	3: 23	3: 7	1: 6	4: 23	2: 21	1: 19	3: 28	3: 27	4: 25	5: 13	1: 15	4: 25	1: 14	3: 26	1: 14	3: 26	1: 14	3: 26	1: 14	3: 26	1: 14	3: 26	1: 14	
Educación plástica y visual	1: 20	1: 14	0: 1	1: 25	2: 26	2: 29	1: 25	1: 7	1: 13	1: 26	0: 1	1: 30	1: 24	2: 26	2: 28	9	1: 18	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	
Educación Física	0: 1	1: 29	2: 25	2: 25	2: 26	1: 14	1: 12	4: 4	2: 27	2: 26	2: 22	1: 19	1: 20	1: 24	2: 25	1: 14	0: 1	1: 28	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	
Lengua extranjera	0: 1	2: 13	2: 25	2: 25	2: 26	1: 14	2: 11	1: 4	0: 1	2: 25	2: 22	1: 14	0: 1	2: 22	2: 26	2: 27	1: 14	0: 1	2: 29	1: 17	1: 17	1: 17	1: 17	1: 17	1: 17	1: 17	1: 17	1: 17	1: 17	
Música	0: 1	1: 1	1: 26	1: 1	1: 29	1: 1	1: 25	3: 7	1: 13	2: 26	2: 22	0: 1	1: 30	1: 21	2: 26	2: 28	0: 1	1: 29	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15	1: 15		
Competencia digital	0: 1	1: 29	0: 1	1: 25	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	1: 19	1: 30	1: 1	0: 1	1: 14	0: 1	0: 1	1: 19	0: 1	1: 19	0: 1	1: 19	0: 1	1: 19	0: 1	1: 19	0: 1		
Acción tutorial	0: 1	1: 29	1: 26	1: 12	1: 26	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	0: 1	1: 19	1: 29	1: 24	1: 26	0: 1	1: 14	1: 17	0: 1	0: 1	1: 31	0: 1	1: 15	0: 1	1: 25	0: 1	1: 26	0: 1		

Figura 9. Proyecto ECI2023 Módulos didácticos

4. Discusión

En primer lugar, en lo que a la formación básica se refiere, los datos revelan que los planes de estudios de EP poseen una preponderancia de asignaturas concernientes a los submódulos denominados por la ECI 2007 como procesos y contexto educativos y aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Esta estructura responde, probablemente, a la influencia de la formación tradicional proveniente de las carreras de Pedagogía y Magisterio de décadas atrás (Sánchez y Sánchez, 2017) que, evidentemente, delinearon los perfiles de los primeros planes de estudio de los Grados de EP. Así, en ellos premian aquellas formaciones centradas en cuestiones relativas al desarrollo psicoevolutivo o las bases histórico-teóricas de la pedagogía. En contraposición, la preponderancia de dichos submódulos deja en evidencia la escasa emergencia de asignaturas asimilables a ciertos espacios modulares dispuestos en el proyecto de Orden ECI/2023 y que son aquellos que dibujan nuevos escenarios de aprendizaje. En efecto, los resultados revelan un bajo despliegue de ámbitos referidos por la literatura como espacios referenciales para la formación competencial docente: nos referimos exactamente a género y educación (Autor *et al.* 2023, en prensa; Resa, 2021), acción tutorial (Mayor y Martínez, 2019) y competencia digital (Lores Gómez *et al.*, 2019). Estos datos resultan especialmente relevantes, tanto en cuanto, estos espacios también son señalados como retos de carácter social y global en los idearios políticos de los países europeos (Objetivos de Desarrollo Sostenible) como por el propio desarrollo legislativo de estos (Ley Orgánica 3/2007, Reales Decretos 1393/2007, 861/2010 y 822/2021). En este sentido, conviene destacar la actual Ley Educativa de Educación Básica española, la LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020), la cual marca estos espacios mencionados como ejes vertebradores de las competencias clave. En efecto, esta Ley señala la necesidad de incluir los principios de igualdad de género, la coeducación, la prevención de la violencia de género, el respeto a la diversidad afectivo-sexual, la orientación y acción tutorial y las TIC, entre otras, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Básica.

En segundo lugar, respecto de la formación obligatoria, el proyecto de Orden ECI/2023 dibuja un escenario donde se hacen comprensibles las alegaciones de las diferentes instancias que han propuesto la derogación de la propuesta ECI. Comprensibles, debido a que el rebaje de créditos para dichos módulos (de 100 ECTS a 60 ECTS) hace insostenible una profundización en los diferentes espacios de las didácticas específicas, las cuales, ven reducidos sus créditos de manera sustancial. En este sentido, los espacios que más reducción soportarían serían, en primer lugar, el de la didáctica de las lenguas y, en segundo lugar, el de las matemáticas, ya que, ambos se sitúan con el mayor ratio de créditos bajo los parámetros de ambas Órdenes ECI. Este hecho resulta difícil de sostener por varios motivos, en primer lugar, debido a que la LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020) distribuye el mayor número de horas semanales por asignatura y curso precisamente a estos dos ámbitos en el espacio de la Educación Básica. En segundo lugar, desde un punto de vista social y cultural, cabe señalar cómo el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés) contribuye a evaluar de forma sistemática lo que los jóvenes aprenden y son capaces de hacer al finalizar su Educación Secundaria Obligatoria (ESO), valorando las competencias troncales de ciencias, lectura y matemática. En definitiva, lo mencionado pudiera indicar una incongruencia entre la formación que se proyecta y los requisitos legislativos y sociales en el estado.

A su vez, si bien los dos ámbitos mencionados en el párrafo anterior se ven perjudicados, espacios tradicionales como las Ciencias Sociales, las Artes Plásticas y Musicales o la Educación Física verían reducidas aún más sus espacios que ya eran los de menor despliegue de entre los espacios disciplinares específicos. Y es que no se debe olvidar que estos ámbitos también ejercen una influencia directa sobre competencias clave, tan fundamentales como la competencia ciudadana o la competencia cultural (Díaz Méndez *et al.*, 2023). Por último, junto a estos datos, el proyecto de ECI/2023 deja en evidencia la baja relevancia de nuevos espacios de influencia, donde se observa una baja presencia de los submódulos acción tutorial y competencia digital. Esto supone un vacío formativo en aspectos que en la actualidad se perfilan como retos fundamentales de la profesionalización docente (Mayor y Martínez, 2019).

Una vez analizados los dos módulos fundamentales de análisis, cabe destacar algunos resultados de interés que emergen en el estudio respecto a cuestiones como la nomenclatura de ciertas asignaturas, las particularidades de algunas universidades o la importancia de la didáctica en algunas áreas específicas.

En primer lugar, conviene reparar respecto al tipo de nomenclatura con la que se definen los nombres de las asignaturas de los planes de estudio analizados. Así, resulta de interés destacar que, a pesar de que prácticamente la totalidad de estas asignaturas adquieren denominaciones muy similares, es posible observar un pequeño influjo de ellas con nuevos nombres. Precisamente, estos nuevos nombres parecen converger con los ejes temáticos de los nuevos submódulos ofrecidos por el proyecto de Orden ECI2023 y que, en definitiva, se sitúan sobre las nuevas demandas socio-formativas. Estas son algunas de ellas: programación robótica; creatividad y educación; neurodesarrollo; Aprendizaje y Servicio; Habilidades profesionales en situaciones de emergencia vital y emocional; e inteligencia emocional.

En segundo lugar, resulta destacable que, a pesar de la suspensión del proyecto de Orden ECI 2023, algunas universidades parecen haber iniciado un proceso de reestructuración de sus planes de estudios. Esto es evidente en el despliegue de nuevos espacios considerados emergentes con respecto a la Orden ECI/3857/2007. Así, cabe destacar la universidad Cataluña 2 y dos universidades *online* quienes hacen emergir dichos submódulos de la formación básica, pero, además, parecen replicar la reducción y la redistribución de créditos entre las asignaturas y submódulos de la formación obligatoria. En estos tres casos, se ha comprobado a través del Registro de Universidades, Centros y Títulos que se ha modificado el plan de estudios en los últimos 12 meses, lo que pone de manifiesto una intención de adaptarse a un proyecto de Orden ECI que parecía próximo a promulgarse.

En tercer lugar, es destacable señalar la importancia que adquiere el componente didáctico no solo en la formación básica, sino también en la formación obligatoria. En efecto, la gestión e implementación curricular, es decir, aquellas destrezas muy concretas en torno al diseño y el desarrollo de los currículos educativos (Martínez *et al.*, 2017) parecen emergir como elementos centrales dentro de las didácticas específicas. Tanto es así, que además de la importancia del contenido declarativo de cada espacio disciplinar, el análisis ha permitido identificar algunas universidades que han decidido desglosar las asignaturas con el fin de afianzar no solo este contenido, sino también el referido al diseño curricular que, dentro de las competencias profesionales, dota al docente del conocimiento necesario para mejorar la experiencia de aprendizaje en las aulas y la calidad educativa (Casasola, 2020). Además, es preciso mencionar que la programación didáctica es uno de los requisitos fundamentales para el ingreso al cuerpo público de docentes en este país.

5. Conclusiones

El proyecto derogado de la Orden ECI 2023 ha puesto sobre la mesa la necesidad de aumentar el número de submódulos y créditos formativos tanto en la formación básica (género y educación, atención a la diversidad o investigación para la innovación educativa) como de la formación obligatoria (disgregación de las lenguas, disregación de las artes plásticas y musicales, aparición de la acción tutorial o la competencia digital). Esto, a su vez, ha hecho emerger la excepcional gravedad que supone el vacío formativo que se declara de cara a afrontar ciertos retos sociales y educativos a los que deben enfrentarse las próximas generaciones de formadores, lo que sitúa a la titulación ante un reto.

En efecto, continuar bajo el mismo planteamiento de créditos y disposición de los módulos y submódulos debería acarrear dos decisiones. La primera es la necesidad de incluir los espacios emergentes descritos en el proyecto de Orden a través de las diferentes posibilidades que ofrecen las competencias de materia de los submódulos. Esto no resultaría imposible, ya que, en este estudio, se ha corroborado que algunas universidades (Cataluña 2, Online 1 y Online 2) ya han comenzado ese camino. En este contexto, los nuevos nombres incluidos en algunas de las asignaturas analizadas —no solo en las tres universidades mencionadas— dan cuenta de una alineación tentativa con las demandas sociales y formativas actuales. Así, la aparición de asignaturas como «Programación robótica» o «Neurodesarrollo» revela el intento por adaptarse a las demandas de la era digital y a las competencias sociales y emocionales.

La segunda decisión es que las instituciones gubernativas y educativas pertinentes deberían incentivar y facilitar la formación permanente del profesorado, dado que, en esta situación, dicha formación adquiere, si cabe, aún más trascendencia de la que ya tiene. Así, en caso de no incluir aquellos nuevos espacios de aprendizaje que dibuja el proyecto de Orden ECI2023, se debería atender a aspectos formativos como las metodologías docentes, la atención a la diversidad, las tecnologías de la información y la comunicación, o la formación en lenguas extranjeras.

A pesar de que, para los y las investigadoras de este estudio, el proyecto de Orden 2023 hubiese supuesto una mejora sustancial al dotar a la formación de la titulación de la visibilización de espacios de aprendizaje necesarios, se concluye que los 240 ECTS no son suficientes para la formación integral en EP. Por ello, se valora como alternativa el posible establecimiento de programas de residencia inicial docente (lo que se ha denominado «MIR educativo»), tal como tiene intención de implementar Cataluña y como abogaron en su día Marina *et al.* (2015). Por otra parte, dado que el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) se ha quedado obsoleto, en la XIX Asamblea Nacional de la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación, celebrada en noviembre de 2023, se ha comenzado a trabajar en la elaboración del nuevo Libro Blanco para Maestros/as en Educación Primaria, con el fin de promover una mejor formación inicial del futuro profesorado; idea que compartimos firmemente.

Para concluir, se propone como línea de investigación futura la realización de un estudio longitudinal que permita analizar la evolución de los planes de estudio de las universidades y evaluar su adaptación a los desafíos educativos del siglo XXI. Mientras tanto, y 16 años después de la última Orden ECI, la titulación de EP deberá seguir esperando una regulación que le otorgue la relevancia que merece una profesión tan relevante como la de maestro y maestra de EP. Además, sería conveniente investigar la relación entre la titularidad de las universidades y las posibles diferencias significativas en los planes de

estudio derivadas de esta variable. Finalmente, sería interesante analizar las menciones de los planes de estudio del Grado de EP con base en las órdenes ECI/3857/2007 y el proyecto de Orden ECI 2023 para detectar sus fortalezas y áreas de mejora.

6. Referencias

- Alemán, P. F. y García, A. (2018). La conceptualización de la sociedad actual: aportaciones y limitaciones. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 24, 15-26. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.voi24.380>
- Alonso, D. M., Giménez, A. M. y Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 33, 1, 233-246. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>
- Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (Vol. 1)*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29, 1, 38-51. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2022). *DECRETO 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana. <https://acortar.link/hhR5Bq>
- Díaz, R. E., Gallardo, K. E. y Velarde, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica*, 60, e1469. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-007)
- Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (2023). *La FESPM reclama una mayor especialización en matemáticas para los futuros maestros*. <https://acortar.link/auoWZT>
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6, 5, 72-85. <https://acortar.link/oh3mxG>
- Gobierno de España (2021). *Plan Nacional de Competencias digitales*. <https://acortar.link/WELF4E>
- Gobierno de España (s. f.). *Formación permanente del profesorado en las administraciones educativas*. <https://acortar.link/Uo2X4r>
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://acortar.link/HWXXC>
- Jefatura del Estado (2007). *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. <https://acortar.link/VDkTvq>
- Jefatura del Estado (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*. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://acortar.link/opbUcW>

- Leache, P. A. y Sordoni, L. M. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenaea Digital*, 13, 1, 99-120. <https://acortar.link/AfsIUw>
- López, M. L. R. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14, 2, 67-81. <https://acortar.link/4TJQEK>
- Lores, B., Sánchez, P. y García, M. R. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23, 4, 234-260. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23, 3, 1-19. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Marina J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. <https://acortar.link/a7CwFA>
- Martínez-Izaguirre, M., de Eulate, C. Y. Á. y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 10. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
- Mayor, C. L. y Martínez, A. C. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22, 3, 233-249. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.347231>
- Meza, P., Hurtado, J., y Velasco, E. (2023). Recursos de expresión de género en guías docentes del Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española: un análisis a través de las áreas didácticas, comunidades autónomas y titularidad. *DELTA*, 39(4). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339459732>
- Ministerio de Educación (2010). *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. <https://acortar.link/HBB4UD>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Orden ECI/3857/2007, 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 Primaria*. Boletín Oficial del Estado, número 312, 53747-53750. <https://acortar.link/8YgYxV>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. <https://acortar.link/G2QIuQ>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Marco Europeo para la competencia digital de los educadores*. <https://acortar.link/lzQOyQ>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente.* Boletín Oficial del Estado, número 166, 97982-97986. <https://acortar.link/X70WxE>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.* <https://acortar.link/QWtyiT>

Ministerio de Universidades (2021). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.* Boletín oficial del Estado, 233, de 29/09/2021. <https://acortar.link/dqGTPC>

Ministerio de Universidades (2023). *Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria.* <https://acortar.link/oIt69w>

Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 1, 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>

Rossi, A. S. y Barajas, M. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Formación en Educación Superior*, 22, 3, 317-339. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8004>

Ruiz, J. F. (2023). *Escrito en reacción al Proyecto de Orden para la verificación de los planes de estudios de Maestra/o de Primaria.* Departamento de Didáctica de la Matemática. <https://acortar.link/enK2uq>

Sánchez, E. y Sánchez, M. (2017). Los estudios de pedagogía en la universidad española: valorando el pasado, atendiendo el presente, proyectando el futuro. *Revista Espaço do Currículo*, 10, 2, 191-212. <https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35426>

Universidad de Alicante (2023). *Rechazo al Proyecto de Orden UNI/XXX/2023.* <https://acortar.link/CUwe6S>

Valarezo, J. W. y Santos, O. C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*, 15, 68, 180-186. <https://acortar.link/KbbaNQ>

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes.* Publications Office of the European Union.