



VOL.24, Nº2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

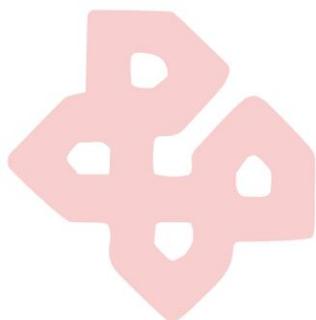
DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14091

Fecha de recepción: 08/06/2018

Fecha de aceptación: 20/03/2019

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN INGLATERRA, FRANCIA Y ESPAÑA

*Initial Teaching Training of Early Childhood Education Professionals in
England, France and Spain*



*Verónica Carmen Cobano-Delgado Palma, Vicente
Llorent-Bedmar y María Navarro-Granados
Universidad de Sevilla*

*E-mail: cobano@us.es; llorent@us.es;
mnavarro11@us.es*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7054-4191>

<http://orcid.org/0000-0003-4166-6098>

<http://orcid.org/0000-0001-7578-6659>

Resumen:

Organismos internacionales consideran de gran importancia conseguir una óptima profesionalización de los docentes de Educación Infantil con el fin de garantizar una educación de calidad.

El objetivo del presente estudio consiste en analizar la formación inicial de distintos profesionales que ejercen en la etapa de Educación Infantil en Inglaterra, Francia y España con el fin de constatar similitudes y diferencias en diversos aspectos, tales como el nivel de cualificación, requisitos de acceso a la formación y modalidades formativas, entre otras. Tras la utilización de la metodología comparada detectamos homogeneidad en exigir un nivel de cualificación inferior a los profesionales que ejercen en el segundo ciclo, mientras que constatamos considerables diferencias en los requisitos exigidos para cursar la formación docente. Concluimos que, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para implantar sistemas de Educación Infantil integrados en una sola etapa, en absoluto se está generalizando este modelo a pesar de que toda la etapa esté regulada por el mismo Ministerio.

Palabras clave: calidad de la educación; docencia; educación; infancia.

Abstract:

International agencies consider that achieving an optimal professionalization in Early Childhood Education teachers is significantly important in order to guarantee a high quality education. The objective of this research study is to analyze the initial training of different professionals that work within the Early Childhood Educational stage in England, France and Spain in order to detect similarities and differences between diverse aspects such as qualification level, educational access requisites and educational modalities, among others. By using a comparative methodology, we detected homogeneity by the way of requiring a lower qualification level for professionals who work in the second cycle. Additionally, we witnessed significant differences in the demanded requirements to pursue the teaching training. We conclude that, despite the efforts being made in recent years to implement Early Educational systems integrated in one stage, this model is not at all being generalized even when the entire stage is being regulated by the same Ministry.

Key Words: childhood; education; educational quality; teaching profession.

1. Presentación y justificación del problema

La atención a la infancia y, por ende, su educación constituye un ámbito que cada vez cobra una mayor relevancia, y con ello el de los profesionales que trabajan en él (Campbell-Barr, 2017). Organismos internacionales como la “Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos” (OCDE) y la Comisión Europea consideran de gran importancia conseguir una óptima profesionalización de los docentes de Educación Infantil (EI), que garantice una educación de calidad (Peterson et al., 2016). La formación inicial de estos profesionales adquiere un papel crucial para su futura práctica profesional, ya que influye en su posterior competencia profesional, motivación personal y sentimientos de autoeficacia, así como en el propio logro académico del alumnado (OCDE, 2016a; Riksaasen, 2017). En definitiva, se trata de un momento crucial de su formación donde empiezan a construir su identidad docente (Martín-Romera y García-Martínez, 2018).

Según la Comisión Europea, la formación inicial docente es decisiva para alcanzar dos objetivos primordiales: A. Mejorar las prácticas de enseñanza que se ofrecen al alumnado y B. Atraer a los candidatos más idóneos a la profesión (European Commission, 2015). Es decir, si consideramos que la labor docente es clave para mejorar la calidad de las ulteriores enseñanzas de los futuros docentes, su formación también lo es, especialmente la inicial (Eliahoo, 2017), ya que con ella se asientan las bases de su capacidad docente (European Commission, 2015). Además, esta formación inicial no siempre está a la altura de las demandas de la escuela actual y, según algunos docentes, tampoco contribuye a aumentar el prestigio de la profesión (Bozu y Aránega, 2017). Por ello, en los últimos años, se está prestando una gran atención a los procesos de selección de los futuros docentes con la pretensión de atraer a los mejores profesionales. En estos procesos selectivos se viene demostrando cómo un mayor rendimiento académico del estudiante no siempre implica que tenga un gran interés por la enseñanza (Gore, Joy, Holmes y Smith, 2016). De ahí que muchos de los países

que han introducido criterios específicos para seleccionar a los docentes utilicen técnicas de carácter cualitativo, tales como las entrevistas.

Con el fin de establecer un sistema de titulaciones y créditos comunes para los Estados miembro de la Unión Europea (UE), se ha producido una adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que, en los últimos años, ha traído consigo importantes modificaciones en la formación inicial docente (Zurita, Viciano, Padial y Cepero, 2017). A raíz de este intento de unificación se han realizado distintas investigaciones que analizan la formación inicial docente en diversos países de la UE. Entre ellas, cabe destacar la de Manso y Valle (2013), donde se concluye, por un lado, con la necesidad de esbozar normativas más específicas desde la UE con respecto a la formación inicial y, por otro lado, con que estas sean acordadas por todos los Estados miembro, con la flexibilidad suficiente para que cada uno pueda adaptarlas a su contexto específico.

Si queremos garantizar que los docentes cuenten con las competencias necesarias para ejercer su labor, en primer lugar, se han de identificar cuáles deben ser dichas competencias (Diario Oficial de la UE, 2014). Como veremos en el presente estudio, algunos países como Inglaterra, cuentan con un marco de competencias profesionales para esta etapa educativa que es tenido en consideración para la elaboración de los planes de estudio.

La etapa de EI difiere de un país a otro de la UE. Constatamos la primera gran diferencia entre los sistemas de EI. Así, nos encontramos con países donde impera un sistema integrado de EI (unitary system) y otros donde está implantado un sistema yuxtapuesto (split system).

El modelo yuxtapuesto es el más extendido en Europa. La EI se divide en dos ciclos, impartándose cada uno de ellos en instituciones distintas. El primero, que suele abarcar generalmente desde los 0 a los 2 años, está destinado a los servicios de guardería que, en muchos casos, tienen un evidente componente asistencial. El segundo, destinado a niños que han cumplido los 3 años de edad y que aún no han accedido a la escolarización obligatoria, suele desarrollarse en los centros de EI y Primaria. Cada ciclo es responsabilidad de un ministerio distinto, normalmente el primero depende del Ministerio de Asuntos Sociales y Familia y el segundo del Ministerio de Educación.

Aunque muchas guarderías también tengan una importante función educativa a menudo el modelo yuxtapuesto implica diferencias en cuanto a la formación del personal que ejerce en cada ciclo (OCDE, 2015). En aquellos países donde existe un sistema integrado, habitualmente el Ministerio de Educación es el encargado de toda la etapa, es decir, desde que nace el niño hasta que alcanza la edad de escolarización obligatoria. En este sentido, algunos autores otorgan una mayor relevancia a los sistemas de EI integrados, al tener una visión holística de la educación incluyendo la atención y el cuidado a la infancia (Van Leare, Peeters y Vandenbrock, 2012). Asimismo, estudios como el de Melhuish (2013) en el Reino Unido concluyen que con el sistema de EI integrado se obtienen mejores resultados académicos.

Al referirnos a los profesionales de EI hemos de indicar que en la UE existe una gran diversidad de personal con cualificaciones y funciones muy diversas entre sí. Considerando las diferencias existentes entre países, la OCDE (2016b) ha elaborado la siguiente clasificación¹:

- Educadores. Normalmente tienen un nivel formativo de secundaria superior [bachillerato o formación profesional (FP) superior]. Suelen ejercer en el primer ciclo en aquellos países que han implantado un modelo de EI yuxtapuesto.
- Docentes de EI. En la mayoría de los países de la UE estos profesionales tienen una titulación universitaria. En algunos, como es el caso de Francia, la titulación es similar a la de los docentes de Educación Primaria. En los países que tienen un modelo yuxtapuesto suelen trabajar en el segundo ciclo.
- Cuidadores a domicilio. En este grupo se encuentran los childminders, comúnmente conocidos como cuidadores o niñeras en el hogar.
- Pedagogos. Aunque son poco comunes, en algunos países pueden especializarse en EI y ser coordinadores de etapa.
- Auxiliares. Constituyen un colectivo que trabaja proporcionando apoyo a los educadores y/o docentes en el cuidado de los niños, fundamentalmente en las guarderías o centros de EI de primer ciclo. Su nivel formativo oscila desde ninguno a una titulación secundaria superior, tal y como ocurre en los países nórdicos.

La mayoría de las investigaciones que analizan la formación inicial se centran mayoritariamente en los docentes, no teniendo en consideración al resto de profesionales que trabajan en el sector y que también tienen funciones educativas y asistenciales. Desde nuestra perspectiva, estimamos interesante analizar la formación inicial de distintos profesionales (docentes, educadores, auxiliares y personal de atención y cuidado en el hogar) en tres países de la UE que cuentan con modelos distintos de EI mencionados anteriormente. En este sentido, pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo es la formación inicial de los docentes, educadores, auxiliares y personal de atención y cuidado en el hogar en Francia, Inglaterra y España? ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre ellos?

2. Método

Estamos convencidos de que un mayor conocimiento de los modelos de formación inicial del personal que trabaja en la etapa de EI podrá coadyuvar a desarrollar políticas educativas que contribuyan a mejorar la situación actual de esta

¹ A lo largo de este trabajo emplearemos el masculino genérico al referirnos a todos los profesionales objeto de estudio basándonos en su condición de término, no marcado en la oposición masculino/femenino.

formación. Con este propósito, hemos llevado a cabo un estudio comparado entre tres países europeos que cuentan con modelos organizativos distintos en esta etapa, que implican unas evidentes consecuencias en la formación inicial de sus profesionales (Cornu, 2015). Estos países son: I. Inglaterra, país regionalizado con un fuerte protagonismo de las autoridades locales educativas, que tienen gran número de competencias en materia educativa y potestad reglamentaria, II. Francia, con un sistema educativo fuertemente centralizado y III. España, estado autonómico donde los municipios, provincias y comunidades autónomas gozan de distintas competencias y autonomía gestora.

Aunque, desde hace algunos años se vienen sucediendo diferentes interpretaciones sobre cuál es, realmente, el objetivo de la metodología comparada (Bray, Adamson y Mason, 2014), con la Educación Comparada pretendemos aprender de las experiencias de otros sistemas educativos extranjeros para mejorar el nuestro sin, en absoluto, establecer normas (Phillips y Schweisfurth, 2014). Para llevar a cabo este estudio hemos empleado la metodología comparada de tipo aplicativo, con tres unidades de comparación internacionales (Inglaterra, Francia y España). Para llevar a cabo el análisis de las tres unidades de comparación hemos seguido las fases del método comparado propuestas por García (1991) que de modo resumido exponemos:

- a. Identificación del problema. Tras realizar una revisión bibliográfica de la información e investigaciones anteriormente realizadas sobre el tema objeto de estudio, siguiendo el proceso posteriormente descrito, planteamos los problemas de investigación enunciados anteriormente.
- b. Delimitación de la investigación. Formulamos los objetivos y seleccionamos las unidades de comparación a estudiar: Inglaterra, Francia y España. Seguidamente, delimitamos y definimos los criterios de comparación a analizar:
 - Modelo de EI
 - Estructura de la etapa
 - Institución responsable
 - Institución encargada de la formación inicial
 - Requisitos de acceso a la formación inicial
 - Cualificación requerida para ejercer como profesional
 - Modalidades de formación inicial docente

Como técnica metodológica empleamos el análisis documental (López, 2002), especialmente útil para los estudios comparativos (Lucas y Noboa, 2013). Para llevar a cabo dicho análisis, recurrimos a fuentes documentales de uso frecuente en los estudios comparados (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016). Como fuentes primarias recurrimos a legislaciones educativas, estadísticas oficiales y páginas web de los ministerios competentes de cada

unidad de comparación. Como fuentes secundarias consultamos informes de organismos internacionales como la OCDE y Eurydice y artículos de revistas científicas. Realizamos una primera búsqueda utilizando los siguientes descriptores: “educación infantil”, “docentes de EI”, “educadores de EI” “cuidador/a de EI” “auxiliares de EI”, “formación inicial docente de EI”, “formación inicial de educadores/cuidadores/auxiliares de EI” “criterios de acceso a la formación inicial docente de EI”, entre otras, detectando un total de 130 documentos. Para las fuentes primarias empleamos los descriptores en español, inglés y francés. En el caso de las publicaciones en revistas científicas, fueron consultados en inglés. Estas últimas fueron extraídas de las bases de datos Web of Science, Scopus y Google Scholar. Una vez realizada esta primera búsqueda, consideramos como criterio de selección principal que abordaran, al menos, uno de los criterios de comparación anteriormente mencionados, a fin de poder realizar el estudio comparado. El compendio bibliográfico final quedó compuesto por un total de 67 documentos para la revisión.

- c. Estudio descriptivo (fase analítica). Llevamos a cabo una recopilación y síntesis de la información necesaria siguiendo los criterios anteriormente descritos. Posteriormente, clasificamos y analizamos la información, atendiendo al principio de homogeneidad que subyace al método comparado, es decir, la existencia de semejanza en sus rasgos constitutivos, en sus principios esenciales.
- d. Estudio comparado (fase sintética). Tras seleccionar los datos y las conclusiones analíticas, confrontamos la información resultante mediante la yuxtaposición, haciendo uso de tablas comparativas para facilitar la comprensión de las convergencias y divergencias de las unidades de comparación estudiadas en función de los criterios seleccionados. Finalizamos realizando una comparación valorativa que nos condujo a las conclusiones comparativas.

3. Resultados

Pasamos a presentar el análisis de los resultados más relevantes del presente estudio, a fin de evidenciar las semejanzas y diferencias más significativas detectadas en los tres países objeto de estudio, que nos permitirá obtener una visión completa de la formación inicial de los profesionales que trabajan en la etapa de EI y formular conclusiones relevantes.

3.1. Modelos de EI y estructura de la etapa en Francia, Inglaterra y España

A los dos modelos de EI paradigmáticos, anteriormente mencionados, hemos de añadir una tercera opción: el modelo mixto. Es importante tenerlos en consideración, pues en función del modelo que prime en cada país nos encontraremos con notables diferencias, especialmente patentes en los ministerios responsables de la etapa, en las instituciones que la ofertan y en la formación del personal que ejerce en ella (Eurydice, 2016; Lefresne y Fournier, 2016).

A continuación, reflejamos en la tabla 1 el modelo de EI establecido en los tres países objeto de estudio, la estructura de la etapa y la institución responsable:

Tabla 1
Modelo de EI, estructura de la etapa e institución responsable.

	España	Inglaterra	Francia
Modelo de EI	Mixto	Mixto	Yuxtapuesto
Edad 1º ciclo (en años)	0-3	0-3	0-3
Edad 2º ciclo (en años)	3-6	3-5 (también de 2 a 5)	3-6 (también pueden entrar a los 2)
Institución responsable	Ministerio de Educación	Department of Education	for Ministère des Affaires sociales et de la Santé (1º ciclo) Ministère de l'Éducation Nationale (2º ciclo)

Fuente: Elaboración propia a partir de Wall, Litjens y Taguma (2015), Eurydice (2016) y European Commission (2014).

España tiene un modelo de EI que puede considerarse mixto (European Commission, 2014). Así, la etapa suele dividirse en dos ciclos que se imparten en instituciones distintas: el primero en guarderías o escuelas infantiles y el segundo en centros de EI y primaria (CEIP) (Ley Orgánica de Educación, 2006, art. 11). No obstante, existen centros de EI que ofertan la etapa al completo (de 0 a 6 años), aunque suelen ser centros de carácter concertado o privado. El Ministerio de Educación es el responsable de ambos ciclos, teniendo cada comunidad autónoma competencias específicas.

En el caso de Inglaterra, el modelo también puede considerarse mixto. Los niños pueden asistir a las day nurseries (mayoritariamente privadas) o a las nursery schools (pueden ser públicas o privadas) hasta que comienzan la educación primaria a los cinco años de edad. Aunque esta situación corresponde a un modelo integrado de EI, también existe un modelo yuxtapuesto, ya que los niños pueden asistir a las nursery schools cuando tienen menos de 3 años y a la nursery/reception class en centros de educación primaria de los 4 a los 5 años de edad (Eurydice, 2014). No obstante, en los últimos años se han realizado importantes esfuerzos encaminados a establecer un modelo integrado (Wall, Litjens y Taguma, 2015), especialmente con la implantación del denominado Early Years Foundation Stage, currículum oficial que comprende toda la etapa (desde el nacimiento hasta los 5 años).

Además de los centros citados anteriormente, la familia puede elegir entre una gran variedad de instituciones: playgroups (centros educativos organizados normalmente por los padres), nurseries (guarderías), nursery schools, nursery classes in a primary school, entre otras (Melhuish, Gardiner y Morris, 2017).

En Francia, con un sistema de El yuxtapuesto, los centros que cuentan con un mayor porcentaje de escolarización son las crèches (guarderías) y las écoles maternelles. Las primeras, que acogen a niños menores de 3 años, cuentan con diversas modalidades, todas gestionadas por las autoridades locales o administradores privados (Service-Public.fr, 2017b):

- Crèches collectives. Tienen una capacidad para 60 niños. Trabajan normalmente educadores de la primera infancia.
- Crèches familiares. En ellos trabajan niñeras (assistantes maternelles) empleadas por las autoridades locales correspondientes.
- Crèches parentales. Tienen una capacidad para 25 niños y son creados por los mismos padres (similar a los playgroups), quienes pueden participar en el cuidado de sus hijos.
- Crèches d'entreprise (de empresa). Tienen una capacidad para 60 niños. Trabajan con hijos del personal que trabaja en su respectiva empresa o en instituciones públicas (gobierno, hospitales, entre otras).

A las écoles maternelles asisten niños desde los 3 años hasta el inicio de la escolarización obligatoria (6 años). La gran mayoría de ellas son públicas, siendo el Ministerio de Educación Nacional la institución responsable. A pesar de que la asistencia no es obligatoria, cuentan con un porcentaje de escolarización próximo al 100%. En ellas ejercen docencia los denominados professeurs des écoles (Éduscol, 2017).

Además de estas dos instituciones existen otras como las haltes garderies y las pouponnières. Las primeras atienden a menores de 6 años respondiendo a necesidades puntuales de las familias. Tal es así que son consideradas por el gobierno como facilitadoras de la conciliación familiar-laboral (Service-public.fr, 2017a).

Las segundas atienden a menores de 3 años y pueden ser de dos tipos: de carácter social y de carácter sanitario destinada a niños que necesitan una serie de cuidados de salud (Code de la santé publique, 2018, section 1).

Desde diversos ámbitos se insiste en la necesidad de implantar sistemas integrados de El para que puedan alcanzarse perfiles profesionales coherentes de alto nivel en toda la etapa (Oberhuemer, 2011), en los que impere el concepto de educación integral y se tengan en consideración tanto el componente asistencial de cuidado como el educativo (Van Laere, Peeters y Vandebroek, 2012).

De esta forma, autores como Llorent (2013) insisten en la necesidad de caminar hacia centros de El donde todos sus ciclos dependan de los Ministerios de Educación, con la finalidad de que prevalezca el carácter educativo sobre el asistencial.

3.2. Instituciones encargadas de la formación inicial

En Francia, desde 1990 las instituciones encargadas de la formación inicial docente fueron los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), instituciones que funcionaban independientemente de las universidades. En 2005 el gobierno decidió integrarlas en las universidades para que se beneficiaran de la labor investigadora realizada en los centros universitarios (Cornu, 2015). Tras las elecciones de 2012, se suprimieron los IUFM y se crearon las Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), instituciones universitarias que actualmente ofrecen el máster para la formación de los futuros docentes denominado *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016). Con respecto a los educadores, su formación se realiza en las universidades, mientras que la de los auxiliares se lleva a cabo en institutos de educación secundaria (*lycées*). Los *childminders* (*assistant maternelle*) no cursan su formación inicial en ninguna institución, simplemente realizan una solicitud de autorización al presidente del consejo departamental de salud materno-infantil donde reside el solicitante (*Code de l'action sociale et des familles*, art. L421-3).

En España, las universidades son las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de EI. La autonomía de estas comprende una gran diversidad de aspectos, entre los que se incluye la elaboración y aprobación de los planes de estudio (*Ley Orgánica 6/2001*, art. 2). Concretamente, las instituciones encargadas de impartir la formación inicial docente son las Facultades de Educación. En cuanto a los educadores, su formación se imparte en institutos de educación secundaria que ofrecen FP superior.

En España, los *childminders* pueden tener formación pedagógica/asistencial o no, ya que no están reguladas de manera oficial como ocurre en Francia y en Inglaterra.

En Inglaterra, como veremos más adelante, existen diversas rutas para cursar la formación inicial docente y distintas instituciones responsables. El Departamento de Educación (*Department for Education*) es el responsable de definir la cualificación de los docentes mediante un marco estatutario de competencias profesionales. Las universidades imparten la formación inicial de los docentes de EI y tienen autonomía para proponer los requisitos de acceso que consideren necesarios, siempre respetando los establecidos a nivel estatal. No obstante, las escuelas están teniendo cada vez más protagonismo en la formación inicial utilizando modalidades alternativas más centradas en la práctica (*Higher Education in Focus*, 2014). Finalmente, los educadores y auxiliares pueden recibir la formación en instituciones de educación superior o institutos/agencias autorizadas, normalmente por la autoridad local correspondiente, mientras que los *childminders* reciben la formación en agencias autorizadas a tal efecto.

A continuación, reflejamos en la tabla 2 las titulaciones para cada profesional y la institución encargada para impartirla.

Tabla 2
Título e instituciones encargadas de la formación inicial para las distintas titulaciones.

	Título	Instituciones encargadas
ESPAÑA	Grado en EI (docentes)	Universidades
	Técnico Superior en EI (educadores)	Institutos de Educación Secundaria
	Auxiliar de EI	Centros autorizados
INGLATERRA	Early Years Teachers (docentes)	
	Early Years Educators (educadores)	
	Early Years Assistant (auxiliares)	Instituciones de Educación Superior
	Childminders	Agencias autorizadas
	Master MEEF 1er degré (docentes)	ESPE
FRANCIA	Diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE) (educadores)	Instituciones de Educación Superior
	Diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture (DEAP) o Accompagnant éducatif petite enfance (CAP) (auxiliares)	Lycées
	Assistante Maternelle	Departamento de Salud materno-infantil

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Requisitos de acceso a la formación inicial

La formación inicial de los docentes puede ser responsabilidad de las autoridades educativas (ministerios), de las universidades o de ambas. Por lo general, el requisito de acceso se rige por un examen general y solo un tercio de los países de la UE cuentan con requisitos específicos para seleccionar a los futuros docentes (Caena, 2014).

En Francia no se exigen requisitos específicos para acceder a la formación inicial de los docentes en EI. Estos deben estar en posesión de una carrera universitaria de tres años de duración que, además, no tiene por qué ser necesariamente relacionada con la EI. No obstante, en los últimos años los candidatos deben presentar, además de su expediente académico, su currículum vitae y una carta de motivación. Eventualmente, también se pueden realizar entrevistas (Loi 2016-1828).

A los educadores se les exige el baccalaurèat coloquialmente conocido como BAC, diploma requerido para acceder a los estudios universitarios. Aquellos que no hayan superado el bachillerato deben presentar el certificado Diplôme d'accès aux études universitaires (DEAU) (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2008).

Para realizar el curso formativo ofertado para los auxiliares se deben haber cumplido los 17 años de edad y superar una serie de pruebas de selección escritas y orales (Arrête du 16 janvier). Están exentos de cursarlo las personas que hayan aprobado el bachillerato u otros títulos, como el Diplôme d'État d'auxiliaire de puériculture.

Los childminders deben realizar entrevistas donde se evalúan una serie de habilidades y conocimientos recogidos en el Code de l'action sociale et des familles. También se llevan a cabo visitas a sus hogares para comprobar que cumplen con las condiciones adecuadas para cuidar de los niños. Dependiendo del condado donde estén situadas, también se les suele exigir un examen médico. Las autorizaciones que se les conceden se han de renovar cada cinco años (Code de l'action sociale et des familles, 2018).

En España tampoco se exigen criterios específicos para acceder a la profesión docente, ni se utilizan procedimientos de selección tales como entrevistas o cartas de motivación. Todos los aspirantes deben realizar la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) independientemente de la formación que deseen cursar con posterioridad (Real Decreto 558/2010) o estar en posesión de un título de Técnico de FP superior (Real Decreto 1147/2011).

Para poder acceder a los estudios de FP superior, los educadores han de estar en posesión del título de bachillerato o superar un examen de acceso. Para realizar este examen deben tener 19 o 18 años quienes estén en posesión de un Grado Medio relacionado con el módulo que quieran cursar (Real Decreto 1147/2011).

Al no exigírseles una formación específica, ni a nivel estatal ni autonómico, los auxiliares y los childminders no han de cumplir requisitos de acceso para cursar su formación inicial.

En Inglaterra, los requisitos de acceso a la formación inicial docente de EI son los mismos que para la carrera de educación primaria. Se deciden tanto por el Departamento de Educación como por las distintas instituciones (universidades) que la ofertan, que tienen sus propios requisitos de acceso (Eurydice, 2013). El Departamento de Educación establece los siguientes requisitos obligatorios: A. Tener, al menos, un grado General Certificate of Secondary Education (GCSE) con calificación C en inglés, matemáticas y ciencias y B. Pasar una prueba de habilidades en alfabetización y aritmética. Asimismo, los candidatos son sometidos a entrevistas donde se les evalúa su capacidad para la enseñanza (Roberts y Foster, 2017).

Los requisitos de acceso para la formación inicial de los educadores varían en función de la institución que proporcione la formación. Normalmente, les exigen un

GCSE en inglés y matemáticas, una cualificación de nivel 2 (lower secondary education) o dos años de experiencia laboral en EI². Algunas instituciones de formación suelen exigir también el expediente académico.

Los auxiliares necesitan tener, al menos, 16 años para realizar la formación exigida. No se les exige experiencia en el cuidado infantil, aunque la institución que oferta la formación puede valorarla.

En cuanto a los childminders, se les exige presentar un chequeo médico y un certificado de primeros auxilios. Asimismo, se les realizan entrevistas e inspecciones en el hogar donde están prestando sus servicios (Department for Education, 2017b).

3.4. Cualificación requerida

La etapa de EI es en la que existe una mayor variación entre los países de la UE, especialmente en cuanto a la duración de la formación inicial docente y a la cualificación requerida. Solo tres países (Francia, Portugal e Islandia) exigen el nivel de máster para ejercer docencia en EI, mientras que para ser docente en educación primaria sí lo exigen en diez países (República Checa, Alemania, Estonia, Francia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Islandia y Croacia (OCDE, 2014).

Francia es el único de los países objeto de estudio que exige a los docentes de EI un nivel de máster. Concretamente, se les exige una Licence³ de tres años más un máster de dos años. Con respecto a la licencia, se ha de especificar que no es obligatorio cursar la especialidad de educación, sino que puede ser de francés, historia, geografía, entre otras. Por este motivo han introducido una especie de cursos pre-vocacionales que los propios alumnos pueden solicitar antes de comenzar el máster (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018b).

El máster (MEEF) se divide en dos ramas en función de la etapa educativa seleccionada por los futuros docentes. Estas son: A. MEEF con especialización en primer grado (EI y primaria) y B. MEEF con especialización en segundo grado (educación secundaria). A los docentes que se especializan en el primer ciclo se les conoce como professeur des écoles.

Este máster consta de un total de 160 créditos (Cornu, 2015). Durante el primer año se imparte una formación destinada a preparar a los estudiantes para el examen nacional de acceso a la profesión docente, y en el segundo año realizan prácticas remuneradas en centros escolares. Simultáneamente realizan cursos en las ESPE de 250 a 300 horas (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016).

Los profesionales que trabajan en el primer ciclo tienen titulaciones variadas. Los educadores que trabajan en las crèches (guarderías) suelen tener el diploma DEEJE

² Para más información: [http://www.ucb.ac.uk/our-courses/college-courses/childcare/childcare-and-education-\(early-years-educator\)-level-3-diploma.aspx](http://www.ucb.ac.uk/our-courses/college-courses/childcare/childcare-and-education-(early-years-educator)-level-3-diploma.aspx)

³ Primer ciclo universitario en Francia de tres años de duración.

consistente en una licencia de 3 años (bachillerato más tres años de formación universitaria).

Los auxiliares (auxiliaires de puériculture) pueden tener una formación inicial más variada, impartida en institutos de formación autorizados. Concretamente, pueden cursar las siguientes opciones (François, Pools y Pirard, 2014):

- a. El curso DEAP de un año de duración.
- b. El curso CAP de dos años de duración.

Las personas que realicen tanto el DEAP como el CAP pueden ejercer también como childminders, aunque no son obligatorios para ejercer como tales. Quienes no tengan esta formación deben realizar un curso de un total de 120 horas de formación (60 h. antes de empezar el cuidado y 60 h. después). Esta acreditación debe renovarse cada cinco años (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018a).

En España, para ser docente de EI se debe estar en posesión de un grado universitario en EI (Ley Orgánica de Educación, 2006). La Orden ECI/3854/2007 establece los requisitos que deben tener los planes de estudio de esta titulación, en los que se incluyen las competencias que los estudiantes deben adquirir y su duración (240 créditos). Asimismo, se establece como requisito disponer de un título que acredite un nivel B1 en alguna lengua extranjera.

El estar en posesión de esta titulación posibilita trabajar en el ciclo completo de EI (desde los 0 a los 6 años). No obstante, existe la titulación de Técnico Superior en EI, que solo facilita ejercer en el primer ciclo de EI en el ámbito formal y para toda la etapa en el ámbito no formal. Su duración de 2000 horas y sus competencias son:

Diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias (Real Decreto 1394/2007, art. 4).

Con respecto a los auxiliares, no existe una cualificación específica para este grupo de profesionales, que es considerado como personal de apoyo. Generalmente se ofertan cursos de carácter privado. Para los childminders en España tampoco existe regulación específica ni se les exige ningún tipo de cualificación, como en el caso de los childminders en Francia y en Inglaterra (Eurydice, 2014).

En Inglaterra, también podemos distinguir entre los early years teachers y los early years educators. Los primeros trabajan con niños de 0 a 5 años y necesitan haber cursado un grado que les proporcione el Early Years Teacher Status (EYTS) (Department for Education, 2018). Para trabajar con niños de 3 a 5 años en escuelas estatales se debe superar un grado que les proporciona el Qualified Teacher Status (QTS). Asimismo, durante la formación inicial deben cumplir con los Early Years Teacher's Standards, estándares elaborados por el Departamento de Educación para esta etapa.

También pueden realizar un postgrado en educación de un año de duración, conocido como Postgraduate Certificate in Education (PGCE) (Roberts y Foster, 2017).

Los early years educators han de poseer una serie de requisitos o estándares profesionales mínimos para poder trabajar con niños de 0 a 5 años (Department for Education, 2013a; National College for Teaching & Leadership, 2013). Existen una gran variedad de cursos que le otorgan un nivel de cualificación 3 (upper secondary education), que les va a permitir trabajar en entornos como playgroups y guarderías⁴. No obstante, desde el propio Departamento de Educación se enfatiza que cada proveedor podrá establecer sus propios requisitos cuando contraten al personal (Department for Education, 2017a).

Los auxiliares necesitan obtener una formación de nivel 2 (Certificate in a introduction to early years education and care). Esta tiene un año de duración y comprende 250 horas de prácticas. Cuando la consigan pueden estudiar, si lo desean, el curso para educadores, comentado anteriormente (Department for Education 2017c; NCFE, 2017).

Finalmente, en Inglaterra al igual que en Francia los childminders deben estar registrados para atender a niños menores de 5 años de edad, incluso a los que tienen entre 5 y 7 años. Según el propio Departamento de Educación, estos profesionales necesitan un nivel 3 de cualificación y haber cursado una serie de cursos formativos en ámbitos como los primeros auxilios e higiene alimentaria (Department for Education, 2017b). A continuación, reflejamos en la tabla 3 los requisitos mínimos de acceso y la cualificación requerida a los distintos profesionales.

Tabla 3
Requisitos mínimos de acceso y cualificación requerida.

	Profesionales de EI	Requisitos mínimos de acceso	Cualificación requerida
ESPAÑA	Docentes	PAU o FP superior	Grado (4 años)
	Educadores	Bachillerato/FP grado medio/prueba acceso	FP Superior (2 años)
INGLATERRA	Docentes	GCSE C en inglés, matemáticas y ciencias Prueba de habilidades en alfabetización y aritmética Entrevistas	Grado (3/4 años) y EYTS, QTS o PGCE
	Educadores	Variable (GCSE en inglés y matemáticas, nivel de cualificación 2 o dos años)	Nivel 3 (duración variable 1 o 2 años)

⁴ Para más información: [http://www.ucb.ac.uk/our-courses/college-courses/childcare/childcare-and-education-\(early-years-educator\)-level-3-diploma.aspx](http://www.ucb.ac.uk/our-courses/college-courses/childcare/childcare-and-education-(early-years-educator)-level-3-diploma.aspx)

		de experiencia laboral en EI)	
	Auxiliares	Variable (16 años y poca o ninguna experiencia)	Nivel 2 (variable)
	Childminders	Chequeo médico, certificado primeros auxilios, entrevista e inspección el hogar	Nivel 3 o equivalente Cursos: primeros auxilios e higiene alimentaria
FRANCIA	Docentes	Licencia (3 años) Carta de motivación Currículum	Máster MEEF (2 años)
	Educadores	BAC o DEAU	BAC+ licencia de 3 años
	Auxiliares	Tener 17 años Dos pruebas escritas y una oral	DEAP. 1 año CAP. 2 años
	Childminders	Entrevistas y visitas al hogar	Curso 120 horas

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Modalidades de formación inicial docente

En Europa se distinguen fundamentalmente dos modelos de formación inicial docente: el modelo concurrente o simultáneo y el modelo consecutivo. En el primero los estudiantes reciben una formación específica con un componente profesional desde el inicio de sus estudios de grado, siendo este modelo el que más prevalece en los países de la UE. En el segundo, normalmente la capacitación profesional tiene lugar tras finalizar el grado universitario (Zuzovsky y Donitsa-Schmidt, 2017).

De los tres países objeto de estudio, Francia es el único de ellos que cuenta con un modelo consecutivo de formación inicial docente. En este caso, después de superar sus estudios de grado, los futuros docentes realizan una formación postuniversitaria específica (el MEEF) en las ESPE. En ellas se les prepara para ejercer como docentes y para superar el concurso/oposición (concours de recrutement de professeurs des écoles, CRPE), necesario para trabajar en la escuela pública (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018).

En España, tanto para la etapa de EI como para la de primaria está implantado el modelo simultáneo (el concurrente existe en educación secundaria).

Debido a las diversas rutas de formación existentes en Inglaterra coexisten ambos modelos. Así, los docentes pueden cursar su formación inicial siguiendo diversas modalidades, entre las que podemos destacar las siguientes (Department for Education, 2017d; Roberts y Foster, 2017):

- Modalidad basada en la Universidad. Es la más tradicional y concluye con la realización de un grado o posgrado.
- Modalidad basada en la evaluación (assessment only). Destinada a graduados con experiencia en el trabajo con estudiantes menores de 5 años. Es la que habitualmente siguen los docentes extranjeros.
- Modalidad basada en los centros escolares. En esta línea, se están desarrollando programas donde las escuelas, junto con las universidades, adquieren un gran protagonismo en la formación de los docentes. Esta vía está destinada a graduados que no estén en posesión del QTS o del PGCE y quieran tener una formación basada en la práctica docente. Entre otros, destacan los programas School Direct y Teach First. El primero está diseñado por un grupo de escuelas asociadas con una Universidad o por las conocidas SCITT (redes de escuelas que han sido seleccionadas para llevar a cabo la formación inicial). Este programa permite a los futuros docentes aprender a través de la práctica en una escuela, ayudados de docentes con experiencia que ejercen en dicho centro. El segundo es impartido por una organización benéfica que trabaja en asociación con algunas universidades (Whiting et al., 2018). Recibe financiación del Estado y está proyectado para la formación de docentes que quieran trabajar en escuelas situadas en contextos desfavorecidos. Los futuros docentes reciben la formación durante 2 años al mismo tiempo que están ejerciendo en estas escuelas de forma asalariada (Department for Education, 2013b), modalidad asalariada que también tiene el anterior programa.

4. Consideraciones finales

A pesar de los intentos de armonización de la formación de los docentes por parte de la UE (Ramírez, 2015), los resultados obtenidos en el presente estudio dibujan un perfil muy heterogéneo entre los países analizados. Estas diferencias son extensibles a la distinta formación inicial que reciben todos los profesionales analizados: docentes, educadores, auxiliares y childminders.

En relación al nivel de cualificación exigido en los tres países estudiados constatamos que:

- Francia es el país que otorga un nivel de cualificación superior, tanto a los docentes (nivel de máster) como a los educadores (titulación universitaria), mientras que en España e Inglaterra se les exige a los docentes una titulación universitaria y a los educadores, por lo general, una FP superior.
- A pesar de estas diferencias, en los tres países analizados se exigen a los profesionales que ejercen principalmente en el primer ciclo de los niveles de cualificación inferiores (Motiejunaite, 2014), si los comparamos con los que ejercen en etapas escolares superiores. Este hecho coincide con la tendencia generalizada en Europa de exigir a los docentes mayores niveles de cualificación

a medida que ejercen en etapas educativas más avanzadas. Valga como ejemplo que solo tres países de la UE (Francia, Portugal e Islandia) exigen un nivel de máster a los docentes de EI, mientras que para ejercer en educación primaria son diez los países que lo requieren (OCDE, 2014).

Uno de los aspectos al que se le está prestando cada vez una mayor atención en pro de una mayor profesionalización docente (Peterson et al., 2016) es el establecimiento de requisitos antes de acceder a la formación inicial. Solo Inglaterra establece estos requerimientos que son fijados a nivel nacional, e idénticos para la educación primaria (Eurydice, 2013). En Francia no se exigen requisitos específicos, aunque se ha introducido en los últimos años la exigencia de una carta de motivación para realizar el máster que han de cursar los futuros docentes de EI. En España no se exigen requisitos específicos, ni tampoco se realizan procedimientos específicos de selección, tales como las entrevistas o las cartas mencionadas. Teniendo presente que para el acceso a estos estudios solo se valora el rendimiento académico previo, que evidentemente no implica ni interés ni vocación por esta profesión (Gore, Joy, Holmes y Smith, 2016), nos decantamos en pro de la utilización de procedimientos específicos de selección para acceder a la formación inicial, especialmente para los docentes de EI. Consideramos que se trata de una profesión donde es sumamente importante contar con habilidades específicas para la enseñanza y donde aspectos como la vocación adquieren gran relevancia (Pérez, 2014). Estos procedimientos pueden ser útiles mecanismos para garantizar que el alumnado que se matricula en la titulación de formación inicial no solo está capacitado en términos de rendimiento académico (Egido, 2010). El proceso seguido en países como Finlandia ha demostrado atraer a estudiantes realmente motivados (Pérez, 2018) y contribuir a que la enseñanza sea una profesión más valorada (Sajavaara, 2003). Así pues, consideramos que las entrevistas y/o las mencionadas cartas de motivación pueden ser buenos instrumentos para valorar estos otros aspectos, a modo de complemento del examen de selección y de los requisitos específicos que cada país utilice, en el caso de que los hubiere.

Igualmente, son destacables las diferencias existentes entre los requisitos que en cada país se exigen a los childminders. Constatamos una mayor regulación de estos en Inglaterra y en Francia, con respecto a su formación y a los requisitos que deben cumplir para atender y cuidar de los niños en el hogar y una nula regulación de estos aspectos en España. Esto puede deberse a que, desde hace tiempo, en España el cuidado infantil en el hogar ha caído en desuso.

Considerando que la formación inicial docente frecuentemente no responde a las demandas reales de las escuelas (Bozu y Aránega, 2017), estimamos de gran interés la iniciativa llevada a cabo en Inglaterra, cuya formación se centra en los propios centros escolares. Asimismo, nos posicionamos a favor de conceder un mayor protagonismo a los docentes experimentados que ejercen en las escuelas y en contra de los que consideran que esta iniciativa puede llegar a devaluar el papel del docente universitario (Jones, 2015). Estimamos de gran utilidad que los estudiantes puedan aprender durante su formación inicial de la experiencia directa de docentes y educadores que ejercen en la práctica, conociendo de primera mano las competencias

que posteriormente desarrollarán en su formación (Rosales, 2013). Más allá de dividir ambas rutas (una tradicional basada en la universidad y otra en la escuela), consideramos positivo que las instituciones de EI tengan una mayor presencia en la formación inicial de sus profesionales. Así pues, nos decantamos porque los distintos profesionales que ejercen en esta etapa educativa reciban una formación estrechamente vinculada a la práctica.

Mención especial merecen los centros educativos que se encuentran en entornos socialmente desfavorecidos que, evidentemente, cuentan con características y demandas peculiares. Estimados imprescindible la organización de programas formativos específicos para los profesionales que vayan a ejercer en ellos y la adopción de medidas encaminadas a favorecer al personal que realmente quiera trabajar en estos entornos (Department for Education, 2013b). En esta línea, destacamos el ya mencionado programa Teach First, destinado a la formación de estos docentes e implantado en Inglaterra. En él se abordan problemáticas reales relacionadas con el alumnado y familias en riesgo de exclusión social. Además, en cierta forma, garantiza que los estudiantes tengan ciertos niveles vocacionales para ejercer en este tipo de centros, ya que son los propios alumnos quienes eligen cursar esta formación especializada (Foster, 2018).

Por otro lado, si queremos garantizar que la primera infancia reciba una educación de calidad (Peterson et al., 2016), estimamos necesario no devaluar el primer ciclo de EI otorgando a los profesionales que trabajan en el mismo un nivel de cualificación inferior a los que ejercen en el segundo ciclo. Resultados de investigaciones concluyen que los modelos integrados de EI repercuten positivamente en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes (Melhuish, 2013). Así pues, coincidimos con aquellos autores que destacan la necesidad de alcanzar un modelo de EI basado en un concepto de educación integral, donde el aspecto asistencial esté incluido en el educativo (Van Laere, Peeters y Vandebroek, 2012). De este modo, se evitaría la minusvaloración de la función asistencial que caracteriza en muchas ocasiones al primer ciclo de EI (Rodríguez y Puertas, 2015), que llega a producirse en los propios docentes que ejercen en el segundo ciclo (Rodríguez y Puertas, 2015). Asimismo, si imperara el concepto de educación integral contribuiría a que, tanto a nivel político como social, se concibiera la EI como una etapa única e imprescindible para garantizar el derecho a la educación de los infantes (Sánchez, 2009), y no tanto como una medida de conciliación familiar-laboral (Matei y Ghenta, 2017).

Así pues, y en línea con la proposición realizada desde la UE a fin de implantar sistemas de EI integrados (European Commission, 2016), concebimos la EI como una etapa educativa única y nos oponemos a una fragmentación en dos ciclos por los siguientes motivos:

- La fragmentación en dos ciclos contribuye a fortalecer las diferencias entre los niveles de cualificación de sus profesionales, tal y como se ha comprobado previamente en otros estudios (Lazzari, Picchio y Balduzzi, 2015), lo cual contribuye a la devaluación del primer ciclo de EI y al consecuente detrimento de su calidad educativa.

- La ruptura de esta etapa divide el proceso de desarrollo y rompe el ciclo evolutivo del niño, impidiendo el desarrollo de un sistema que promueva unos principios globales integrados en un único proyecto educativo (Castro, 2008, p.4).
- Los sistemas de EI integrados contribuyen a aminorar las desigualdades sociales, ya que el acceso a toda la etapa suele ser gratuito (Vandenbroeck, Lenaerts y Beblavý, 2018), quedando así reducida la financiación privada que suele caracterizar al primer ciclo de EI en muchos países (Van Belle, 2016).

Para ello, entendemos que toda la etapa de EI debe ser responsabilidad del Ministerio de Educación (Llorent, 2013). No obstante, aunque en España e Inglaterra esta etapa está regulada por una única entidad, el Ministerio de Educación, existe una clara división entre los dos ciclos de EI, especialmente en Francia y en España.

Para iniciar reformas que nos permitan avanzar hacia modelos de EI integrados, sería conveniente contar con un marco de competencias profesionales a nivel europeo (Manso y Valle, 2013). Resultaría positivo contar con un currículum común de competencias profesionales que debe tener un docente, siempre respetando y considerando las características propias e idiosincrasia de cada país (Sánchez-Taragaza, 2016). A tal efecto proponemos la realización de investigaciones que identifiquen cuáles son las competencias que deben ser consideradas en la elaboración de los planes de estudio. De igual modo, es necesario construir un modelo de EI que cuente con profesionales de alto nivel para todas las etapas (Oberhuemer, 2011).

A pesar de los esfuerzos realizados desde el EEES con el fin de unificar las titulaciones de los Estados miembro y de las modificaciones llevadas a cabo en los últimos años en la formación inicial de los docentes (Zurita, Viciano, Padial y Cepero, 2017), en el seno de la UE nos encontramos con perfiles profesionales caracterizados por una gran diversidad. En absoluto se está generalizando un modelo integrado de EI, a pesar de que toda la etapa de EI esté regulada por el mismo Ministerio, tal y como hemos podido comprobar en el presente estudio. De seguir así estamos abocados a enfrentarnos a objetivos realmente incoherentes (OCDE, 2015).

Referencias bibliográficas

Arrête du 16 janvier relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture. Recuperado de <https://goo.gl/Hr6C7J>

Bozu, Z., y Aránega Español, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 143-163. Recuperado de <https://goo.gl/j3mDfj>

Bray, M., Adamson, B., y Mason, M. (2014). Introduction. En M. Bray (dir.), *Comparative*.

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (39), 39-56. Recuperado de <https://goo.gl/3FPhFT>
- Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. European Commission. Recuperado de <https://goo.gl/2rS3hX>
- Campbell-Barr, V. (2017). Quality early childhood education and care - the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187(1), 45-58. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150273>
- Castro Rojas, A.L. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE - Formación de docentes y educadores.
- Code de l'action sociale et des familles. 24 mars 2018. Recuperado de <https://goo.gl/ebzTnY>
- Code de la santé publique. (2018). Versión consolidée au 11 mai 2018. Section 1: pouponnières à caractère sanitaire. Recuperado de <https://goo.gl/kTtHkK>
- Cornu, B. (2015). Teacher education in France: universitisation and professionalization-from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, 6(3), 289-307. doi: <https://doi.org/10.3402/edui.v6.28649>
- Department for Education. (2013a). Early years educator (level 3): qualifications criteria. Recuperado de <https://goo.gl/NUM4nw>
- Department for Education. (2013b). Teach First leadership development programme extended to cover early years. Recuperado de <https://goo.gl/ijT8Nb>
- Department for Education. (2017a). Check early years qualifications. Recuperado de: <https://goo.gl/yQLqdY>
- Department for Education. (2017b). Childminders. Recuperado de <https://goo.gl/MyWG9D>
- Department for Education. (2017c). Early Years Assistant (level 2): Qualifications Criteria. Recuperado de <https://goo.gl/8yEynk>
- Department for Education. (2017d). Get into teaching. Become an early years teacher. Recuperado de <https://goo.gl/Y6vd6e>
- Department for Education. (2018). Get Into Teaching. Become an early years teacher. Recuperado de <https://goo.gl/NA1Krv>
- Diario Oficial de la UE. (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. Recuperado de <https://goo.gl/SkQJit>

- Education Research: Approaches and Methods* (pp. 2-14). Hong Kong: Comparative Education Research Centre University of Hong Kong.
- Éduscol. (2017). Présentation de l'école maternelle. Recuperado de <https://goo.gl/WD31yK>
- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva Europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación* XX1, 13, 47-67. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.236>.
- Eliahoo, R. (2017). Teacher educators: proposing new professional development models within an English further education context. *Professional Development in Education*, 43(2), 179-193. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1178164>.
- European Commission. (2014). Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://goo.gl/GdsnG7>
- European Commission. (2015). Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education. Education & Training 2020-Schools Policy. Recuperado de <https://goo.gl/7szbY7>
- European Commission. (2016). Education and Training Monitor 2016. *Italy*. European Union.
- Eurydice. (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://goo.gl/D4Gn6z>.
- Eurydice. (2014). Key data on early childhood education and care in Europe. European Commission. Recuperado de <https://goo.gl/ihSpiH>.
- Eurydice. (2016). The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://goo.gl/XxNmBb>.
- Foster, D. (2018). Initial Teacher Training in England. *Briefing Paper*, (6710), 2-26. Recuperado de <https://goo.gl/tFvRLC>
- García Garrido, J.L. (1991). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Dykinson.
- Gore, J., Joy Barron, R., Holmes, K., y Smith, M. (2016). Who says we are not attracting the best and brightest? Teacher selection and the aspirations of Australian school students. *The Australian Educational Researcher*, 43(5), 527-549. doi: <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0221-8>

- Higher Education in Focus. (2014). The impact of initial teacher training reforms on English higher education institutions. In Focus Universities UK. Recuperado de <https://goo.gl/4wemhr>.
- Lazzari, A., Picchio, M., y Balduzzi, L. (2015). Professionalisation policies in the ECEC field: trends and tensions in the Italian context. *International Journal of Early Years Education*. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2015.1078725>.
- Lefresne, F., y Fournier, Y. (2016). Education in Europe: Key Figures. Ministère de l'éducation nationale, de enseignement supérieur et de la recherche. Recuperado de <https://goo.gl/qhhKBL>.
- Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006. Boletín Oficial del Estado, nº 103, de 04/05/2006. Recuperado de <https://goo.gl/hzUvEL>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, Nº 307, de 24/12/2001. Recuperado de <https://goo.gl/qQpdSd>
- Llorent-Bedmar, V. (2013). La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 29-58. Recuperado de <https://goo.gl/RGXTTJ>
- Loi n° 2016-1828 du 23 décembre 2016 portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat. <https://goo.gl/fJBpT>.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, (2), 167-179. Recuperado de <https://goo.gl/g9SFpn>
- Lucas, A., y Noboa, A. (2013). *Conocer lo social: estrategias, técnicas de construcción y análisis de los datos*. Madrid: Fragua.
- Manso, J., y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 165-184. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>.
- Martín-Romera, A., y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23. Recuperado de <https://goo.gl/Gmnb56>
- Matei, A., y Ghenta, M. (2017). Quality of the ECEC Workforce in Romania: Empirical Evidence from Parents' Experiences. *Education sciences*, 8(2), 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/qqMVfi>
- Melhuish, E., Gardiner, J., y Morris, S. (2017). Study of Early Education and Development (SEED): Impact Study on Early Education Use and Child Outcomes up to Age Three. Department for Education. Recuperado de <https://goo.gl/eegD5C>.

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). La première année de master MEEF: apprendre le métier et se préparer au concours. Recuperado de <https://goo.gl/CxQSCp>.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). Devenir enseignant. Enseigner de la maternelle à l'élémentaire: le CRPE. Recuperado de <https://goo.gl/oGGHaB>.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2008). Le D.A.E.U. Recuperado de <https://goo.gl/mErgHL>
- National College for Teaching & Leadership. (2013). Early Years Educator (level 3): Qualifications Criteria. Recuperado de <https://goo.gl/GbPLMR>.
- NCFE. (2017). Qualification Specification. NCFE CACHE Level 2 Certificate in an introduction to early years education and care. Recuperado de <https://goo.gl/gJs7gd>
- Oberhuemer, P. (2011). The early childhood education workforce in Europe between divergencies and emergencies. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 55-63. Recuperado de <https://goo.gl/XuXGcs>
- OCDE. (2015). Starting Strong IV: monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. Recuperado de <https://goo.gl/LYvA7m>
- OCDE. (2016a). Teaching in Focus. La profesionalidad docente. Recuperado de <https://goo.gl/NNhLyo>
- OCDE. (2016b). PF4.2: Quality of childcare and early education services. Family Database. Recuperado de <https://goo.gl/s2tSjd>
- Pérez-Granados, L. (2018). Using specific test to Access for initial teacher training. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(1), 55-72. Recuperado de <https://goo.gl/5xFA76>
- Peterson et al. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136-156. doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529>
- Phillips, D., y Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. Bloomsbury Academic.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, nº 182, de 30/07/2011. Recuperado de <https://goo.gl/dLqvzL>
- Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, nº 282, de 24/11/2007. Recuperado de <https://goo.gl/cgrxov>

- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, nº 182, de 30/07/2011. Recuperado de <https://goo.gl/TefNRv>
- Riksaasen Hatlevik, I.K. (2017). The impact of prospective teachers' perceived competence on subsequent perceptions as schoolteachers. *Teachers and Teaching*. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1322056>.
- Roberts, N., y Foster, D. (2017). Initial Teacher Training in England. *Briefing Paper, (6710)*, 3-21. Recuperado de <https://goo.gl/sPdL4h>
- Rodríguez Fernández, A., y Puertas Velarde, M.C. (2015). El valor de lo público en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 57-66. Recuperado de <https://goo.gl/3hCLd1>
- Rosales López, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 73-90. Recuperado de <https://goo.gl/xHz9yM>
- Sajavaara, K. (2003). Jyväskylän yliopiston opiskelijavalintojen selvitysmiehen raportti. [A report of the administrator of the student selections of Jyväskylä University]. University of Jyväskylä.
- Sánchez-Taragaza, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 44-67. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Service-Public.fr. (2017b). Accueil d'un enfant dans une halte-garderie. Recuperado de <https://goo.gl/QA6tH4>
- Srvice-Public.fr. (2017b). Garde d'enfants en bas âge. Recuperado de <https://goo.gl/xQRSQS>
- Van Belle, J. (2016). Early childhood education and care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes. RAND Europe. Recuperado de <https://goo.gl/prpSab>
- Van Laere, K., Peeters, J., y Vandebroek, M. (2012). The Education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>
- Vandebroek, M., Lenaerts, K., y Blevavý, M. (2018). Benefits of early years childhood education and care and the conditions for obtaining them. European Expert Network on Economics of Education. European Commission. doi: <https://doi.org/10.2766/20810>

Wall, S., Litjens, I., y Taguma, M. (2015). Early childhood education and care pedagogy review: England. Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado de <https://goo.gl/f6D9wS>

Zurita Ortega, F., Viciano Garofano, V., Padial Ruz, R., y Cepero González, M. (2017). Niveles de satisfacción hacia el grado de maestro en alumnos de último curso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 349-367. Recuperado de <https://goo.gl/zFtULx>

Agradecimientos y financiación del artículo:

Estudio resultante del proyecto I+D con referencia EDU 2016-78134-R, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Cómo citar este artículo:

Cobano-Delgado Palma, V.C., Llorent-Bedmar, V. & Navarro-Granados, M. (2020). La formación inicial de los profesionales de la Educación Infantil en Inglaterra, Francia y España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 436-460. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14091