



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Cobano-Delgado, Verónica C.; Llorent-Bedmar, Vicente; Sianes-Bautista, Alicia
Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia

Perfiles educativos, vol. XLI, núm. 164, 2019, Abril-Junio, pp. 47-64

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271594004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia

VERÓNICA C. COBANO-DELGADO* | VICENTE LLORENT-BEDMAR**
ALICIA SIANES-BAUTISTA***

Se presentan conocimientos actualizados acerca de la evolución y el estado de la cuestión de la formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia. El estudio se realiza mediante el análisis de experiencias que ayuden a conocer otras realidades educativas desde una perspectiva metodológica comparada. Los resultados reflejan similitudes entre la formación inicial de estos profesionales en los dos países estudiados, pues en ambos se combina la formación profesional con los estudios superiores dependiendo de la categoría profesional (personal de atención, auxiliar o docente). Existen también diferencias relacionadas con el tipo de centro en el que se imparte la formación, la duración de las prácticas profesionales y otras cuestiones relacionadas con el posterior ejercicio profesional. Se concluye añadiendo el incuestionable influjo del Proceso de Bolonia, que ha contribuido con cambios significativos.

Palabras clave

Formación de profesores
Educación infantil
Educación comparada
Estudio comparado
Profesionales de la educación

Presents updated knowledge regarding the evolution and the state of initial training of child education professionals in Germany and Sweden. The study was conducted through an analysis of experiences that help to learn other educational realities from a comparative methodological perspective. The results reflect similarities between the initial training of these professionals in the two countries studied, both of which combine professional training with higher studies depending on the professional category (service, ancillary and teaching-assistant personnel). There were also differences related to the type of center in which the training was provided, the length of professional training and other questions related with later professional performance. It concludes by addressing the unquestionable influence the Bologna Process has had in contributing significant changes.

Keywords

Teacher training
Child education
Comparative education
Comparative study
Educational professionals

Recepción: 9 de agosto de 2018 | Aceptación: 26 de diciembre de 2018

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59018>

- * Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Sevilla (España). Líneas de investigación: educación comparada; educación internacional; atención a la infancia en la Unión Europea; mujer y familia en Marruecos. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con M. Llorent), "Religious Education in State Schools in Southern Europe: The rights of the parents", *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, vol. 24, núm. 4. DOI: <http://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v24i04/1-10>. CE: cobano@us.es
- ** Catedrático de Universidad en la Universidad de Sevilla (España). Líneas de investigación: educación comparada; educación internacional; sistemas educativos europeos; familia y educación en el Magreb. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con V. Cobano-Delgado), "Spanish Educational Legislation Reforms during the Current Democratic Period: A critical perspective", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, núm. 125. DOI: <http://doi.org/10.14507/epaa.26.2855>. CE: llorent@us.es
- *** Profesora tutora y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Líneas de investigación: educación comparada; educación internacional; historia de la educación; educación superior; EEES; educación infantil; pedagogía. Publicaciones recientes: (2017), "Bildung: Concept, Evolution and Influence in Western Pedagogy from a Historical and Current Perspective", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18850>. CE: sianes13@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En Europa, en los últimos años, la formación del profesorado se ha visto afectada por la implantación de uno de los cambios educativos más notorios producidos en el siglo XXI en este continente: la institucionalización del denominado Plan Bolonia. Desde una perspectiva esencialmente estructural —que se revela quizá como la más visible y explícita— el Plan Bolonia apunta a la armonización y estandarización de los sistemas de educación superior europeos (Fejes, 2008a; 2008b): el grado, el máster y el doctorado (Reindal, 2013). Desde una perspectiva teleológica, la finalidad principal de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apunta al desarrollo de una “Europa del conocimiento” (Declaración de Bolonia, 1999), considerado como factor indispensable para alcanzar el crecimiento social y humano en los inicios del siglo XXI, aun a riesgo de convertir la educación superior en un negocio de producción de conocimiento (Love, 2008).

En esta línea, lo que se persigue es dotar a los ciudadanos de competencias que den respuesta a los actuales retos de la sociedad, además de reforzar los valores compartidos y el sentimiento de pertenencia a un espacio social y cultural común (Declaración de Bolonia, 1999). Adaptar la formación de los profesionales de educación inicial (EI) a las demandas y necesidades sociales, a partir de las innovaciones en la formación y sus implicaciones, constituye un incuestionable desafío a afrontar.

Las instituciones superiores juegan un papel crucial en la implantación y desarrollo de las distintas dimensiones de la cultura europea; por consiguiente, es necesario crear un espacio europeo de enseñanza superior a fin de fomentar la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos, considerada como fuente de riqueza (Espejo y Lázaro, 2016), además de contribuir al desarrollo global de Europa. Para ello se propuso, entre otras medidas: adoptar un sistema de títulos comparable entre países;

un sistema universitario basado en ciclos; poner en marcha un sistema de créditos común —como los ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)— que facilite la movilidad estudiantil; promover la movilidad de estudiantes, profesores y personal investigador y administrativo; y promocionar la cooperación europea en la enseñanza superior. La denominada “era del conocimiento” tiende a centrarse en las universidades y en el impacto que ejercen sobre la economía y la sociedad (Santos, 2016). Además de la tradicional misión de conservar, transmitir, difundir e inventar el saber, a las universidades se le plantean dos nuevos retos: el pluralismo cultural y de saberes, y el avance de las ciencias y la tecnología (Iyanga, 2001).

En esencia, el núcleo del proceso de Bolonia constituye el compromiso de los países participantes para con el establecimiento de una estructura de tres ciclos en la educación superior. La duración de tales ciclos será de tres cursos académicos como mínimo, con una carga lectiva de entre 180 y 240 créditos ECTS. Por su parte, los estudios de máster deben de englobar 60 créditos ECTS como mínimo y 120 como máximo, es decir, corresponden a uno o dos cursos académicos, respectivamente (Eurydice, 2010).

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD

La eficacia docente del profesorado se ha relacionado con la percepción que ellos mismos tienen sobre la relevancia de su formación inicial, además de su propio entusiasmo por la docencia (Darling-Hammond *et al.*, 2002). Cada vez se le concede mayor importancia a las competencias que han de guiar la formación del profesorado debido, en buena parte, a una mayor consideración de su labor profesional, cuyo perfil ha de ser específico y distinto al de otros profesionales del sector educativo (Pavié, 2011). La docencia es un oficio de lo humano; para los educadores, es

un encuentro vivo con la otra persona, en el que la renovación no sólo es útil, sino cada vez más necesaria (Molina *et al.*, 2016). En este sentido, la formación del profesorado en Europa se ha venido erigiendo en estas últimas décadas como un elemento estrechamente vinculado a la calidad de los sistemas educativos (Ayala y Luzón, 2013; Ancheta, 2007); de ahí la importancia de estudiar la formación de los profesionales que se preparan para atender a todos los niveles educativos, incluyendo la educación inicial (EI).

La institucionalización de la educación —y también, por consiguiente, la formación del profesorado en los países europeos más influyentes— tuvo lugar en la primera mitad del siglo XX (Schriewer, 2017). En Alemania, la formación del personal educativo surgió entre las décadas de los años veinte y treinta, aunque no fue sino hasta la década de los sesenta que se trató específicamente de la formación del profesorado (Oelkers, 2014). Ésta se inclinaba hacia aspectos más bien teóricos y vinculados con la pedagogía; mientras que, en otros países, como Inglaterra, se tendía a una formación enfocada a la práctica educativa, al saber hacer: la planificación, la capacitación y la evaluación (Mares, 2014).

Las reformas de los programas de formación de profesionales en EI que han tenido lugar en las últimas décadas han venido acompañadas de otras reformas que han tenido lugar a nivel nacional, y que han estado dirigidas a la integración de los servicios de EI bajo los auspicios de la educación (Arreman y Erixon, 2015).

Actualmente, en muchos países de la UE, el declive del prestigio de la profesión docente y la escasez de personal afectan a la calidad de la enseñanza (European Commission, 2018); según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), un considerable porcentaje de los profesionales educativos que egresan no llegan a ejercer la docencia. Resulta entonces pertinente trabajar en pro de una integración tanto social como

profesional de los maestros y profesionales de la educación en la docencia, es decir, atender los valores, las competencias y los logros propios de las personas como maestros en formación, además de proporcionarles una adecuada orientación profesional (Rots *et al.*, 2014).

En este sentido, una de las propuestas de la OCDE (2005) es conformar un perfil claro de la profesión que sirva como guía en la formación inicial de los profesionales de este sector, y que indique qué se entiende por un buen profesional de la educación (en general), y qué por profesional de EI. Otras propuestas se inclinan hacia el desarrollo de un perfil del profesorado específico para emplearlo como guía en la formación inicial (OCDE, 2005). Este perfil guiaría a los futuros profesionales de EI y les permitiría saber qué se espera de ellos en cuanto a conocimientos, competencias y objetivos. Además, les sería de utilidad para su crecimiento y avance profesional, y les garantizaría la adecuada adquisición de los conocimientos, competencias pedagógicas y capacidad de trabajo necesarias para su desempeño posterior.

A raíz de la creación del EEES, muchos países europeos han efectuado reformas en sus sistemas de formación de profesorado (Esteve, 2008); se ha forjado así una fuerte tradición educativa que tiende a la homogeneización (Abdallad-Pretceille, 2001) y que propone, especialmente, el desarrollo de determinadas competencias en la formación de los futuros profesionales educativos (Romero-Martín *et al.*, 2017).

Actualmente, en el ámbito de la EI en Europa se tiende hacia un aprendizaje paidocéntrico, basado en el aprendizaje mediante el juego, en el que se le otorga cada vez mayor importancia a las necesidades individuales del educando (OCDE, 2015). Por consiguiente, los profesionales de EI precisan una formación inicial de calidad, adaptada a la sociedad multicultural actualmente presente en gran parte de Europa (Gómez *et al.*, 2017), así como versada en cuestiones de género (Gómez y Sánchez, 2017). A tal efecto, es menester construir una

formación en la que confluyan atributos cognitivos, emotivos, pedagógicos y actitudinales (Aguado, 2005).

En Europa, para aludir a la EI habitualmente se utilizan las siglas ECEC (*early childhood education and care*), y cuando se alude a la formación de los profesionales de EI, se refiere a la que reciben todos los tipos de profesionales¹ que trabajan en este sector. En este sentido, la formación de personal en ECEC o EI se refiere al nivel educativo reconocido al que pertenece, y a los tipos de conocimientos, habilidades y competencias que el profesional ha recibido (OCDE, s/f).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación

El objetivo principal de la presente investigación² consiste en dar a conocer a la comunidad científica la evolución y el estado actual de la formación inicial que reciben los profesionales que trabajan en el sector de la EI en Alemania y en Suecia. A tal efecto, se analizaron estas dos experiencias educativas desde una perspectiva metodológica comparada. Para ello partimos de dos objetivos específicos:

- Conocer los aspectos estructurales principales de los planes de estudio relativos a la formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y Suecia.
- Constatar las semejanzas y divergencias existentes entre la formación inicial de los profesionales de EI en los países objeto de estudio, atendiendo a sus implicaciones tanto para el sector profesional como a nivel nacional.

Al tratarse de un estudio comparado, fue necesario formular prehipótesis, las cuales constituyen posibles soluciones o afirmaciones previas sobre la problemática objeto de

estudio. Estas hipótesis se confirman o rechazan durante el transcurso de la investigación, es decir que “toda hipótesis no tiene por qué ser cierta o falsa *a priori*, ya que lo que caracteriza, precisamente, a las hipótesis es su provisionalidad” (Ferrer, 1990, cit. en García Garrido, 1991: 153). En la presente investigación se establecieron tres hipótesis previas:

- Hipótesis 1. La formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y en Suecia se realiza principalmente en el nivel universitario.
- Hipótesis 2. La implementación del Plan Bolonia ha supuesto un cambio significativo en la formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y Suecia, respectivamente.
- Hipótesis 3. En la actualidad existe gran homogeneidad con respecto a los perfiles de profesionales de EI en Alemania y Suecia.

Se seleccionaron estos países como unidades de comparación porque sus sistemas de EI se consideran como modelos paradigmáticos en el contexto internacional: Alemania por ser un “país laboratorio”, pionero en el plano educativo (García, 2013), y Suecia debido a la notable influencia que ejercen los países nórdicos sobre el resto de Europa en materia educativa.

Metodología comparada

La temática que se aborda resulta de notable interés y actualidad, especialmente en este momento, en el que ya se han consolidado muchos de los cambios derivados de la implantación del EEES; es por ello que se procedió a elaborar un estudio, y se optó por la metodología propia de la educación comparada. Coincidimos con Valdivia y Fernández (2013) acerca de las características que definen a la comparación educativa, y con el optimismo

¹ Todos aquéllos que trabajan directamente con niños en EI (“profesionales”, “maestros”, “cuidadores”, etc.).

² 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).

de Bray *et al.* (2014) sobre el valor de las contribuciones de la educación comparada, una de cuyas finalidades estriba en “lograr una mayor competitividad en el plano internacional” (Lloyd *et al.*, 2013: 33), a través del aprendizaje de distintas experiencias que ayuden a conocer diversas realidades educativas y favorezcan la mejora de nuestra educación.

En el presente estudio se comparan las diferencias y similitudes halladas entre las titulaciones de formación de profesorado en EI, a través de categorías como el acceso a la misma, el tipo de centro educativo en el que se imparten, el nivel académico al que pertenecen, la duración de los estudios, las prácticas curriculares, la existencia o ausencia de identificación profesional nacional y la categoría profesional a la que pertenecen.

Se pretende, pues, dar a conocer la realidad explicando causas y motivos, sin establecer normas (Phillips y Schweisfurth, 2014), pero sí puede servir para mejorar las políticas educativas y la praxis social (García *et al.*, 2012). Aunque la educación comparada posee una amplia diversidad en términos de objeto y enfoques teóricos y metodológicos —lo cual puede considerarse uno de sus atractivos (Do Amaral, 2015)— en la presente investigación se adoptaron las fases metodológicas propuestas por Llorent (2002), según los planteamientos de García (1991): identificación del problema; formulación de hipótesis; planteamiento de la investigación; estudio descriptivo y explicativo; replanteamiento de las hipótesis; yuxtaposición de los datos; y estudio comparado propiamente dicho.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIÓN EUROPEA

Actualmente existe una gran diversidad de profesionales —con cualificaciones y deno-

minaciones distintas— que ejercen en la etapa de EI en un mismo país (Eurydice, 2014). Antes de proceder a analizar el estado de la cuestión en los países objeto de estudio, estimamos relevante esbozar una breve descripción de su situación en la UE a fin de obtener una visión global de la misma.

En la UE los profesionales que trabajan en el sector de la EI se subdividen principalmente en tres categorías: personal docente, personal de atención infantil y personal auxiliar³ (Eurydice, 2014). Escocia, España y Francia son los únicos países de la UE donde trabajan de forma conjunta estas tres categorías de profesionales en el entorno aula; en países como Croacia, Hungría, Lituania, Malta y Rumanía, el personal docente es el único que ejerce su labor en EI; en Bélgica, Bulgaria, Eslovaquia, Irlanda y Polonia, la EI es responsabilidad exclusiva del personal de atención infantil; en Chipre, Gales, Inglaterra, Irlanda del Norte y República Checa las figuras profesionales en EI son el personal de atención infantil y los auxiliares; en Alemania, Finlandia y Suecia trabajan conjuntamente el personal docente y el de atención infantil. La mayoría de los países optan por una combinación de personal docente y auxiliar, como Austria, Dinamarca, Estonia, Grecia, Islandia, Italia, Letonia, Luxemburgo, Noruega, Portugal y Turquía.

En Alemania y Suecia, parece haber cierta homogeneidad en cuanto al personal que se desempeña en EI: docentes y personal de atención infantil; sin embargo, como veremos posteriormente, existen notorias diferencias entre ambos países con respecto a la formación inicial de ambas categorías de profesionales y las implicaciones de ello a diferentes niveles.

Además de la formación inicial, en el contexto europeo los programas de formación permanente han ido adquiriendo una mayor importancia en la formación de los profesionales de EI a lo largo de los años (Eurydice,

³ En el presente estudio, aunque se indique la traducción de cada titulación o perfil de los profesionales en EI, se emplearán las categorías oficiales europeas para determinar los diferentes tipos de profesionales de EI existentes en cada país, a fin de lograr una mayor homogeneización de términos.

2014); sin embargo, en los casos de Alemania y Suecia esta formación aún no se encuentra tan consolidada ni regulada como en otros países europeos. Por ese motivo, la investigación se centra exclusivamente en la formación inicial de los profesionales en EI.

La formación inicial de los profesionales de EI en Alemania

Los profesionales que trabajan en los centros de EI en Alemania son múltiples y heterogéneos. Proceden de diferentes titulaciones, aunque todas relacionadas con el ámbito educativo o social. Es importante resaltar que en Alemania los profesionales de EI no tienen el mismo estatus, prestigio ni consideración que los profesores de educación primaria o secundaria (Eurydice, 2016). Una de las causas que podría explicar esta diferencia es, quizás, que al profesorado de educación primaria (*Grundschule*) y educación secundaria (*Realschule*, *Gesamtschule*, *Gymnasium*...) se le exige cursar los estudios universitarios de magisterio (*Lehramt*) en cualquiera de sus múltiples variables, mientras que la docencia en EI se ha impartido tradicionalmente desde el ámbito de la formación profesional (*Ausbildung*) (García Garrido, 2005). Los antecedentes al surgimiento de nuevas titulaciones superiores para ejercer en EI implantada actualmente a raíz del Plan Bolonia se encuentran en los estudios de formación profesional, que actualmente siguen vigentes.

Aunque cada vez van surgiendo más titulaciones superiores sobre EI en Alemania, actualmente la formación de estos profesionales no suele ser impartida en las instituciones universitarias (*Universität*), como sí sucede en otros países europeos. Téngase en consideración que en la República Federal de Alemania las cuestiones relativas a la educación son responsabilidad de cada uno de los 16 *Länder* o estados federados que la componen. La autonomía que poseen los *Länder* es tal que hace que el sistema educativo de todo el país esté regionalizado (García, 2013); así,

la responsabilidad de gestionar y coordinar la formación de los futuros docentes en Alemania recae sobre el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales de cada *Land* (estado). Esto hace que la formación de los profesionales de EI se caracterice por una evidente heterogeneidad en cuanto a las titulaciones, currículo, etc. (Ramírez, 2015).

Coherente con lo anterior, la duración exacta de estos estudios, sus contenidos, la carga lectiva de las prácticas, etcétera, son cuestiones que no sólo difieren en función del *Land* al que pertenezcan, sino también según el propio centro donde se desarrolle dicha formación. La homogeneización en todas las etapas educativas en Alemania implica, por consiguiente, una ardua y siempre inacabada tarea.

Respecto a los perfiles profesionales que trabajan en EI, destaca la figura del *Erzieher* (educador) que constituye 67 por ciento del total de los empleados de ese nivel en toda Alemania (Statistisches Bundesamt, 2016). Junto con este perfil coexisten los *Kinderpfleger* (cuidador infantil), en mucha menor medida, y los *Sozialpädagoge* (pedagogo social) y algunas otras titulaciones muy minoritarias.

Personal de atención infantil (Erzieher)

Aunque su traducción literal sería “educador”, según la denominación oficial de Eurydice (2014) pertenecería a la categoría de personal de atención infantil. La formación de estos profesionales en Alemania tiene lugar en escuelas o instituciones que ofertan formación profesional (*Fachschule o Fachakademien für Sozialpädagogik*) (Kultusministerkonferenz, 2011; Aubi-Plus, 2017a). La titulación cuenta, por lo general, con una duración de tres años. En ella se abordan contenidos básicos teóricos que se complementan con una parte práctica. De esta forma se cualifica a los educadores para el trabajo profesional con niños, adolescentes, y sus familiares, ya que se le concede una especial importancia al entorno y a las condiciones sociales (Czepoks, 2012).

Para acceder a estos estudios es indispensable que los solicitantes posean el *Mittlere Reife*⁴ o equivalente, es decir, un título de nivel medio que se obtiene tras la realización de un examen al finalizar el décimo curso o, excepcionalmente, el undécimo (Wir sind Bund, 2017).

Esta formación concede gran importancia a que el estudiante sea capaz de propiciar la participación y la inclusión de sus futuros alumnos, así como al ámbito de la prevención, la formación lingüística y la educación en valores. El currículo se estructura sobre la base de tres principios fundamentales: el desarrollo integral de la personalidad, el vínculo entre la teoría y la práctica, y la mediación (Kultusministerkonferenz, 2011). Durante el último curso tiene lugar la fase del *praktikum*, en la que los contenidos teóricos adquiridos se llevan a la práctica en un centro de EI: en esta etapa los estudiantes se integran en un equipo donde tienen la oportunidad de realizar las mismas actividades que los profesionales que trabajan en el centro; así adquieren las habilidades y destrezas requeridas mediante el sistema de “aprender haciendo”.

Una vez finalizada la titulación de *Erzieher*, para obtener un reconocimiento estatal necesitan realizar un examen. En algunos centros donde esta titulación no incluye un tercer año de prácticas profesionales, el aspirante debe adquirir esta competencia por su cuenta, mediante la experiencia profesional, para poder presentarse al examen. Los candidatos que superan este examen reciben un certificado que supone su reconocimiento como personal de atención infantil y les permite ejercer como tales en todo el territorio alemán (Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016).

Personal auxiliar de educación infantil (*Kinderpfleger*)

Al igual que sucede con la titulación anterior, aunque la traducción literal de *Kinderpfleger* sea la de “cuidador infantil”, por su nivel académico corresponde a la categoría profesional oficial europea de personal auxiliar (Eurydice, 2014). Esta titulación está enfocada a una profesión directamente relacionada con la EI, donde el personal de atención infantil (*Erzieher*) y el personal auxiliar (*Kinderpfleger*) trabajan de forma conjunta (Oberhuemer y Ulich, 1997). Mientras que generalmente el *Erzieher* desempeña funciones equivalentes a las del tutor de aula, las del *Kinderpfleger* se centran en ayudar y servir de apoyo durante la labor educativa en las clases. Algunas de estas tareas son cambiar pañales, dar el desayuno, supervisar, proporcionar apoyo adicional al alumnado en las aulas con más dificultades, vigilar y hacer juegos en el patio, etc.

En la mayoría de los *Länder* la formación que recibe este personal es a tiempo completo durante dos cursos académicos (Eurydice, 2016). Se imparte en los *Berufsfachschulen*, que son centros de formación profesional. Para acceder a esta titulación es requisito que el estudiante cuente con al menos un título de nivel básico (*Hauptschulabschluss*) que se obtiene al finalizar el décimo curso (Oberhuemer y Schreyer, 2010). Este tipo de formación profesional (FP) se enmarca en una preparación de carácter profesional básica o escolar (*Schulische Ausbildung*).

Entre los contenidos que se imparten en esta titulación destacan los siguientes: desarrollo y educación, comunicación, conocimientos del movimiento infantil, juegos,

⁴ Tiene diversas denominaciones en función del *Land* al que pertenezca: *Realschulabschluss*, *Fachoberschulreife*, *Qualifizierter Sekundarabschluss*, *Sekundarabschluss I*, *Mittlerer Schulabschluss*...

música, creatividad, ciencias de la naturaleza y de la salud, inglés, matemáticas, economía y sociedad, ecología, etc. Esta formación se complementa con un periodo de prácticas cuya duración depende del *Land* donde se desarrolle, aunque es menor que el que corresponde a los *Erzieher*.

Personal docente de educación infantil (*Sozialpädagoge*)

Esta titulación es una de las que más ha cambiado en los últimos años: con anterioridad al Proceso de Bolonia solía estudiarse en centros de formación profesional (*Fachhochschulen* o *Berufschule/Berufsakademien*) al igual que el *Erzieher*, pero actualmente, para adaptarse a la estructura del EEES, ha pasado a ser una titulación de primer ciclo o grado universitario, o a impartirse en centros de enseñanza superior no universitarios (*Hochschule*).

Las *Hochschulen* también están incluidas en el EEES y, por consiguiente, albergan titulaciones de *Bachelor* (primer ciclo) y *Master* (segundo ciclo); sin embargo, no pueden ser consideradas universidades en sí mismas, ya que no forman parte de la institución universitaria, ni comparten la tradición humboldtiana, es decir, estrechamente ligada a la investigación (Schmoll, 2005; Ash, 2006; Herbst, 2015). Por este motivo, si la titulación de *Sozialpädagoge* se cursa en una *Hochschule*, no puede considerarse como estudio universitario, pero sí superior.

Una misma titulación, por tanto, puede ser considerada como estudio universitario si es cursada en una *Universität*. Actualmente,

en el ámbito de la educación superior, la *Sozialpädagoge* es la titulación más común entre los profesionales de EI en Alemania⁵ (Berufsbilder, 2017), ya que es la más cursada por quienes se dedican profesionalmente a la EI.⁶ A pesar de traducirse literalmente como “pedagogo social”, está vinculada a la categoría de personal docente en EI recogida en Eurydice (2014); es por esa razón que nos referiremos a ella así. Al ser una titulación ahora perteneciente al EEES, su modalidad de acceso tampoco es la misma que antaño, ya que se ha tenido que adaptar a las mismas vías que el resto de las titulaciones de enseñanza superior en Alemania, es decir, a través del *Hochschulreife* o *Abitur*. Esta certificación se obtiene mediante la realización de una prueba de estudios superiores, equivalente a lo que en España es la selectividad (García Garrido, 2005).

La duración de estas titulaciones, además de variar en función del *Land* donde se curse, también depende del tipo de centro donde se imparte. La duración aproximada de las titulaciones superiores de primer ciclo —o *Bachelor*— en Alemania oscilan entre 7 y 8 semestres (Eurydice, 2015), y albergan una carga lectiva total de 210 créditos ECTS. Entre los contenidos que incluye esta titulación están: teorías educativas, didáctica, ciencias de la educación, sociología, psicología, ciencias políticas, organización, trabajo social y cultural, ética, metodologías, etc. (Oberhuemer y Schreyer, 2010). Esta formación puede realizarse durante tres cursos académicos y un año de prácticas profesionales, o durante cuatro cursos, dentro de los cuales hay dos semestres enfocados a prácticas profesionales (Eurydice, 2016).

⁵ La titulación más representativa en los profesionales de EI de Alemania es la de *Erzieher*, pero se enmarca en la formación profesional. No obstante, dentro de la educación superior, la titulación que hasta el momento más han cursado los profesionales de EI es la de *Sozialpädagoge*.

⁶ En los últimos años, como consecuencia del EEES, han ido surgiendo más titulaciones universitarias directamente relacionadas con el ejercicio profesional en centros de EI. No obstante, debido a que el porcentaje de egresados aún es ínfimo y a la existencia de una amplísima diversidad de titulaciones, no son todavía representativas a nivel estadístico. Algunas de estas titulaciones son: Formación y salud en la infancia (*Bildung und Gesundheit im Kindesalter Dual*), Educación de la primera infancia, Pedagogía infantil y gestión (*Frühkindliche Bildung, Kindheitspädagogik & Management*), Pedagogía de la niñez (*Pädagogik der Kindheit*), Pedagogía temprana inclusiva (*Inklusive Frühpädagogik*), Formación y financiación en la niñez (*Bildung und Förderung in der Kindheit*), y Pedagogía de la infancia (*Kindheitspädagogik*).

La formación inicial de los profesionales de EI en Suecia

La mayoría del personal educativo empleado en los centros de EI en Suecia son titulados universitarios. El 41.1 por ciento ha estudiado *förskollärare* (profesor de preescolar) en la universidad (Skolverket, 2016), estudios que permiten ejercer como personal docente de EI (Eurydice, 2014). Los antecedentes formativos de los profesionales de EI en Suecia previos al EEES también hunden sus raíces en titulaciones superiores y universitarias. En un segundo nivel se encuentran los estudios para *barnskötare* (cuidador infantil) (Scottish Government, 2013). Con ellos se alcanza la categoría de personal de atención infantil (Eurydice, 2014). Los profesionales de EI precisan conocimientos con base científica y su formación académica se complementa con la práctica educativa, es decir, el aprendizaje se enriquece con las experiencias (Brodin y Renblad, 2014). De forma similar a como sucede en Alemania, el sistema educativo sueco también es descentralizado, y tiene gran relevancia el nivel municipal. La responsabilidad y la máxima autoridad en educación recae sobre el Consejo Municipal de Educación, órgano que se subdivide en delegaciones por distrito, denominados consejos de distrito (Cantón, 1996).

En ciertas partes del país, como Estocolmo, existe una preocupante escasez de profesionales de EI, hecho que se relaciona con ciertas carencias en su formación (Bergman, 2016). Así pues, en Suecia conciben que la clave para mejorar la situación de la EI radica en perfeccionar la formación de sus profesionales; pero, sobre todo, la inquietud del gobierno sueco se debe al considerable aumento del porcentaje de escolarización y de niños con necesidades educativas especiales (téngase en cuenta que en 2015 Suecia recibió más de 71 mil niños refugiados) (Regeringskansliet, 2016). El desarrollo de los futuros profesionales en EI es, por tanto, uno de los principales retos planteados por el gobierno. Con este objetivo se están poniendo en marcha medidas que pretenden

incrementar el número de personas que se sientan atraídas por estas titulaciones y salidas laborales. Entre las medidas adoptadas destacan el aumento del sueldo de estos profesionales y la mejora de sus condiciones laborales, por ejemplo, la disminución de cargas administrativas y burocráticas; tanto es así que en 2017 se destinaron alrededor de 10 millones de euros para financiar estas medidas (Regeringskansliet, 2016). Además, la Agencia Nacional de Educación Sueca (*Skolverket*) está llevando a cabo una campaña de información para atraer a futuros profesionales de EI.

En diciembre de 2013 entró en vigor un nuevo sistema de registro profesional denominado *Lärarlegitimation*, como requisito que todos los docentes deben cumplir y que se puede solicitar una vez finalizados los estudios de formación inicial (Cardini y Guevara, 2017). Esta medida facilita el desempeño de su labor profesional y permite un mayor control sobre ellos; en el caso de que un profesional cometa negligencias graves durante el ejercicio de su actividad profesional, tanto el Consejo Responsable de los Docentes (*Lärarnas ansvarsnämnd*) como la Agencia Nacional de Educación Sueca (*Skolverket*) pueden tomar las medidas que estimen pertinentes, y pueden llegar a retirarle su *Lärarlegitimation* (Eurydice, 2016).

Es importante tener presente que el objetivo de este instrumento reside en incrementar la calidad del sistema escolar sueco, mejorar el estatus y el prestigio social de los profesionales de la educación y clarificar quién está realmente cualificado para desempeñar labores docentes (Instituto Sueco, 2011; Skolverket, 2017).

En definitiva, en Suecia los profesionales de EI han de contar con una titulación universitaria especializada de primer ciclo (grado), incluida en la rama de formación del profesorado (Arreman y Erixon, 2015); o con una titulación secundaria relacionada con el ámbito de su trabajo (European Commission, 2014). Su formación está orientada al desempeño de un rol pedagógico que les permita alcanzar el

objetivo de preparar adecuadamente a los educandos para la educación primaria (Ackesjö y Persson, 2016). Asimismo, es importante tener presente que en Suecia existe una especial preocupación por compatibilizar dos facetas que se consideran complementarias: la educación y el cuidado de los niños; ambos constituyen dos ejes claves en la EI (Broström *et al.*, 2015).

Personal docente de educación infantil (*Förskollärare*)

La *Förskollärare* es una titulación universitaria de primer ciclo, por lo que, según las categorías profesionales recogidas en Eurydice (2014), sería equivalente a personal docente de EI. En Suecia, las personas que poseen esta titulación pueden trabajar en centros de EI denominados *förskola*, a los que asisten niños de entre 1 y 5 años, y en las *öppen förskola*, cuyo alumnado tiene edades comprendidas entre los 0 y los 5 años.⁷

La *förskoleklass* constituye un curso creado en 1998 (Hofverberg, 2017) que hace de puente entre la EI y la educación primaria. Asisten niños desde el otoño del año en el que cumplen los 6 años hasta el momento de iniciar la educación primaria (Instituto Sueco, 2011). Su objetivo principal es estimular el desarrollo y el aprendizaje de los educandos, a los que se les proporciona una preparación para su posterior ingreso a la escuela. Este tipo de educación no era obligatoria hasta enero de 2018, cuando entró en vigor la *Utbildningsutskottets betänkande 2017/18:Ubu7: Skolstart vid sex års ålder*; ley que establece que la EI pasa a ser una etapa educativa obligatoria a partir de agosto de 2018 (Sollentuna Kommun, 2018).

Como las *förskoleklass* son un curso de tránsito entre la EI y la educación primaria, su personal docente debe poseer una formación en educación primaria, especializada en *förskoleklass* (SEEPRO, 2009). El acceso al *förskollärare*, se realiza directamente tras cursar los

estudios de educación secundaria previos a la universidad, conocidos como *Gymnasieskola* (Skolverket, 2013). En cuanto a los créditos totales de esta titulación universitaria, son 210 ECTS.

En materia de planes de estudio, el alumnado que cursa esta titulación se forma en diversos enfoques pedagógicos como Waldorf, Montessori o Reggio Emilia (Studentum, 2017). El auge de estas metodologías en EI se basa en los trabajos de Fröbel, Piaget y Montessori de las décadas de los sesenta y setenta, que prestan especial atención al desarrollo global de los educandos en un entorno centrado en el juego (Broström *et al.*, 2015). El personal docente en EI adquiere el conocimiento y habilidades requeridas para satisfacer las necesidades tanto del aprendizaje como del cuidado de los alumnos (European Agency, 2018).

Durante los tres primeros semestres de estudio se imparten contenidos comunes a todos los estudiantes; a partir del cuarto semestre tiene lugar la especialización. Es entonces cuando el alumnado elige qué asignaturas cursar según la especialidad deseada. En esta titulación se profundiza en áreas teóricas fundamentales, y se combinan los conocimientos teóricos con las prácticas en centros de EI. La carga lectiva de las prácticas asciende a un total de 15 ECTS (Luleå Tekniska Universitet, 2017; Malmö Högskola, 2017).

Personal de atención infantil (*Barnskötare*)

Esta titulación, cuya traducción literal es “niñera”, corresponde a la categoría de personal de atención infantil establecida por Eurydice (2014). Para acceder a estos estudios de nivel no universitario se debe cursar el *Barn- och fritidsprogrammet*, un programa formativo de infancia y tiempo libre.

La formación para llegar a ser personal de atención infantil en Suecia dura tres años y cuenta con varias especializaciones: ocio y

⁷ Adicionalmente, los *förskollärare* también tienen la posibilidad de trabajar en actividades integradas con niños de entre 6 y 9 años de edad (Utbildningsinfo, 2017).

salud (*Fritid och hälsa*), trabajo pedagógico (*Pedagogiskt arbete*) y trabajo social (*Socialt arbete*) (Skolverket, 2017; Utbildningsinfo, 2017). En estos estudios se le otorga una destacada importancia a la ética, a los valores democráticos y a los derechos humanos. En este país, la formación práctica es una característica esencial de la formación del personal de atención infantil. Estas prácticas no son remuneradas y se llevan a cabo en uno o más centros durante al menos 15 semanas (Oberhuemer y Schreyer, 2010).

Una vez finalizada esta titulación, los aspirantes tienen la oportunidad de continuar su formación en una institución universitaria,

cursando estudios pertenecientes a la misma rama como, por ejemplo, *Förskollärare* (Skolverket, 2017). Habitualmente los egresados ejercen su labor profesional en centros de EI (*Förskola* y *öppen förskola*) y también en centros de tiempo libre (*fritidshem*) (SEEPRO, 2009) y son los responsables del desarrollo educativo de los niños de modo similar a la labor de los *förskollärare*.

Síntesis comparativa

A continuación, sintetizamos en el Cuadro 1 los aspectos básicos más relevantes para la comparación de la formación de personal educativo en EI en los países estudiados.

Tabla 1. Formación de los profesionales educación infantil en Alemania y Suecia

Alemania			Suecia		
Título	<i>Erzieher</i>	<i>Kinderpfleger</i>	<i>Sozialpädagoge</i>	<i>Förskollärare</i>	<i>Barnskötare</i>
Acceso	<i>Mittlere Reife</i>	<i>Hauptschulabschluss</i>	<i>Abitur/Hochschulreife</i>	<i>Barnskötare o Gymnasieskola</i>	<i>Barn- och fritidsprogrammet</i>
Centro	<i>Fachschule</i>	<i>Berufsfachschulen</i>	<i>Universität/Hochschule</i>	<i>Universitet</i>	<i>Högskola</i>
Nivel	Formación profesional	Formación profesional básica	Educación superior	Educación superior	Formación profesional
Duración	3 años	2 años	Entre 3.5 y 4 años	Mínimo 3, máximo 5 años	3 años
Prácticas curriculares	Sí, 1 año	Sí, < 1 año	Sí, 1 año	Sí, ~15 ECTS	Sí, 15 semanas
Identificación profesional nacional	<i>Staatsexamen</i>	No	No	<i>Lärarlegitimation</i>	No
Categoría (Eurydice, 2014)	Personal de atención infantil	Personal auxiliar	Personal docente	Personal docente	Personal de atención infantil

Fuente: elaboración propia a partir de Kultusministerkonferenz, 2011; Aubi-Plus, 2017a y b; Wir sind Bund, 2017; Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016; Oberhuemer y Ulich, 1997; Eurydice, 2015, 2016; Oberhuemer y Schreyer, 2010; García Garrido, 2005; SEEPRO, 2009; Skolverket, 2013, 2017; Studentum, 2017; Luleå Tekniska Universitet, 2017; Utbildningsinfo, 2017; Malmö Högskola, 2017; Kommunal, 2017.

A pesar del intento de homogenización inherente a la implantación del EEES, se observa que en los sistemas de formación aún queda mucho por hacer (Kotthof y Terhart, 2013). Hemos constatado que Alemania y Suecia se asemejan en sus dos categorías de perfiles profesionales principales en la EI: la figura del

personal docente y la del personal de atención infantil, pero ni sus denominaciones ni su formación inicial son equivalentes: mientras que en Suecia gran parte de los profesionales empleados de los centros de EI (*Förskollärare*) poseen una formación universitaria ya adaptada a las nuevas exigencias del EEES, y que puede

englobarse bajo la denominación común europea de personal docente (Eurydice, 2014), en Alemania los *Erzieher* han provenido de la formación profesional y, por ende, pertenecen a la categoría de personal de atención infantil. Reiteramos, pues, que esta realidad no implica que la formación que reciben los futuros profesionales de EI en Alemania sea de inferior calidad a la de Suecia; simplemente, debido al nivel académico de la formación de estos profesionales de EI, y la tendencia europea a la homogeneización, pertenecen a categorías que tienen distintas denominaciones. Incluso, hemos de subrayar que la formación profesional dual alemana es nacional e internacionalmente reconocida, además de poseer un destacado prestigio (Kopatz y Gessler, 2017).

En el caso de la EI en Alemania, la titulación de *Erzieher* ha sido, tradicionalmente, la formación que recibían los docentes para desempeñar las funciones principales en el aula en centros de ese nivel. La creación del EEES ha influido fuertemente en la creación de nuevas titulaciones de educación superior que permiten desempeñar la labor profesional en centros de EI en Alemania; éstas son impartidas tanto en universidades como en otros centros de nivel equivalente (*Hochschule*). Entre estos nuevos títulos destaca *Sozialpädagoge*, cuyos egresados pueden trabajar en EI, aunque habitualmente enfocan su labor profesional a trabajos con personas con diversidad funcional, y niños y jóvenes de entornos desfavorecidos (Berufsbilder, 2017).

El acceso a estas nuevas titulaciones universitarias en Alemania en EI difiere del acceso al resto de estudios especializados en esa modalidad debido a que su nivel académico es más elevado (es necesario haber superado el *Abitur* u *Hochschulreife*); mientras que, en Suecia, normalmente se accede directamente a la universidad una vez que se han finalizado los estudios secundarios (*Gymnasieskola*), sin necesidad de realizar un examen de acceso.

A pesar de las diferencias en cuanto al nivel y la denominación de las titulaciones

entre ambos países, constatamos considerables similitudes en cuanto a la duración de las mismas: en Suecia, la *Förskollärare* abarca tres cursos y medio, y en el caso de Alemania, la *Erzieher* comprende tres cursos académicos y la *Sozialpädagoge* oscila entre tres cursos y medio, y cuatro. Asimismo, las titulaciones de Alemania y de Suecia albergan en sus planes de estudio la realización de prácticas profesionales. En ambos países la proporción de contenidos prácticos es mayor en las titulaciones de FP que en las universitarias.

Coincidimos con Ancheta (2007) en que la formación inicial del profesorado constituye una pieza clave de una educación de calidad, y que ha sufrido notables transformaciones en las últimas décadas; por esa razón, la formación de los profesionales dedicados a la educación requería nuevas orientaciones que ayudaran al futuro profesional a resolver y aminorar las dificultades derivadas del entorno aula y a mejorar la eficiencia de sus tareas (Sáenz del Castillo, 2009). De esta forma, se introdujeron metodologías de corte más activo y experiencial en la formación de los profesionales de EI (Serret-Segura *et al.*, 2016), que no son sino consecuencia de los cambios derivados del EEES y de la globalización.

En la categoría del personal docente de EI, la principal diferencia radica en que en Suecia existe un sistema de acreditación profesional a nivel nacional (*Lärarlegitimation*) cuyo refrendo capacita al profesional para desempeñar su labor, mientras que en Alemania no existe un sistema similar, aunque sí se contempla la posibilidad de realizar el *Staatsexamen*, reconocimiento a nivel estatal que, si bien no es imprescindible para ejercer profesionalmente en EI, sobre todo en el sector privado, sí posee muchos otros beneficios y puede servir de aval profesional.

La implantación de la *Lärarlegitimation* en Suecia es aún muy reciente (Skolverket, 2017), por lo que se encuentra todavía en pleno proceso de implementación; supone nuevas normas y competencias más estrictas para

los docentes (Fransson, 2012). Se estima que la garantía de una mayor calidad que implica la puesta en marcha de estas credenciales debe revertir el descenso de la matrícula que desde hace tiempo se viene dando en estos centros (Fahlén, 2017). La posesión de la *Lärarlegitimation* no es vitalicia; se le puede retirar al profesional que cometa alguna negligencia profesional (Lärarnas Riksförbund, 2018). Actualmente en Suecia persiste el debate en torno a esta acreditación: mientras que el partido de los Demócrata Cristianos (Kristdemokraterna o KD) la defiende (Lilja, 2011; Svenska Dagbladet, 2015), buena parte la cuestiona; para muchos, el tiempo de espera para obtenerla, que en la actualidad oscila entre los seis y los nueve meses, es inaceptable (Läraryrket, 2015).

La formación de la categoría de personal de atención infantil en Alemania y en Suecia se adquiere con titulaciones de nivel inferior a las de la categoría de personal docente. En el caso de Alemania, con la titulación de *Erzieher*, la principal forma de acceso es al obtener el *Mittlere Reife*. En Suecia existe la cualificación *Barnskötare*, que comprende tres cursos académicos completos y se imparte en centros de enseñanza superior no universitaria (*Högskola*). Habitualmente se accede tras cursar la titulación de *Barn- och fritidsprogrammet* con la especialización en trabajo pedagógico (*Pedagogiskt arbete*). Las dificultades para acceder a las titulaciones son directamente proporcionales a su mayor o menor grado de cualificación profesional y, por ende, a su prestigio o reconocimiento.

Tanto *Erzieher* como *Barnskötare* cuentan con una importante carga lectiva de prácticas curriculares (no remuneradas). En el caso de Suecia asciende a 15 semanas y, aunque en el caso de Alemania difiere según cada *Land*, las prácticas tienen una duración aproximada de un año.

En Suecia no se contempla la figura del profesional de EI perteneciente a la categoría europea de personal auxiliar, pero sí en

Alemania, donde estos profesionales deben de realizar los estudios de *Kinderpfleger*. Estos consisten en una formación profesional escolar con una duración de dos años, a la que se accede teniendo un certificado de formación básica (*Hauptschulabschluss*). Se imparten en escuelas profesionales de nivel inferior a las *Fachschule*, llamadas *Berufsfachschule*.

Observamos cómo la diferencia formativa existente entre las categorías profesionales en Suecia es inferior que en Alemania: mientras que en Suecia, la de mayor categoría (*Förköllärare*) tiene medio año más de tiempo de formación que la de nivel inferior (*Barnskötare*); en Alemania esta diferencia es mayor y más disímil. Por ejemplo, si se compara la duración de las titulaciones de *Kinderpfleger* y *Erzieher*, respectivamente, se hallaría una diferencia de duración de un año como mínimo, siendo esta última la más duradera, puesto que su nivel académico es también superior a la de *Kinderpfleger*. Por otro lado, si comparamos la duración de las titulaciones de *Kinderpfleger* con *Sozialpädagog*, la diferencia de duración entre una y otra sería de un año y medio, o dos años (dependiendo de la institución). Y si se compararan las titulaciones de *Erzieher* con *Sozialpädagog*, la diferencia de tiempo oscilaría entre el medio año y el año, dependiendo del centro y del *Land*; la más extensa es la de un año, puesto que tanto su nivel académico como su categoría profesional son superiores a las de *Erzieher*.

DISCUSIÓN

Tras realizar nuestro primer objetivo específico, con la descripción de los principales aspectos estructurales de los planes de estudio relativos a la formación inicial de los profesionales de la EI en Alemania y en Suecia, y la consecuente síntesis comparativa sobre esta formación en ambos países, nos centraremos ahora en constatar las semejanzas y divergencias existentes entre dichos países, atendiendo a sus implicaciones, tanto desde

una perspectiva profesionalizante como a nivel nacional. Así pues, en las líneas que siguen contrastaremos las hipótesis previas y los objetivos formulados al inicio de la investigación con los hallazgos obtenidos.

En relación con la primera hipótesis, sobre el posible nivel universitario de la formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y en Suecia, afirmamos que no es posible mantenerla principalmente debido a que en Alemania persiste la tradición de enmarcar la formación de sus profesionales de EI en la FP, frente a la tendencia en otros países europeos, como Suecia, que la coloca en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, hemos de afirmar que la FP dual alemana posee un merecido reconocimiento y destacado prestigio a nivel internacional (Kopatz y Gessler, 2017), ya que es considerada como un modelo de éxito elegido por la mayoría de los jóvenes alemanes (Martínez, 2001) y la pieza angular del sistema educativo de la República Federal de Alemania (Deissigner, 2015). No obstante, también es preciso destacar algunas limitaciones de esta formación que se hallan inmersas entre las implicaciones fundamentales a nivel nacional (Wieland, 2015): actualmente se está produciendo un progresivo descenso en los egresados procedentes de titulaciones enmarcadas en la FP que preocupa a la comunidad educativa alemana (Oberhuber, 2017; Spiegel Online, 2017); a pesar de las mencionadas limitaciones, sin embargo, estimamos que la FP alemana todavía conserva el prestigio que la ha caracterizado (Die Bundesregierung, 2014).

Tampoco podemos ratificar en su totalidad nuestra segunda hipótesis: “la implementación del Plan Bolonia ha supuesto un cambio significativo en la formación inicial de los profesionales de EI en Alemania y en Suecia”, pues mientras en Suecia los antecedentes al EEES en la formación de profesionales de EI hunden sus raíces en estudios universitarios, en Alemania no ha sido así; esto implica que los cambios han sido más significativos en Alemania que en Suecia. Actualmente, y como consecuencia

del EEES, en Alemania cada vez son más los profesionales de EI que se han decantado por cursar estudios universitarios; sin embargo, este colectivo es aún minoritario, debido a que este proceso de reforma tiene pocos años de haberse echado a andar, y a que, en muchos países, como Alemania, supone una notable repercusión en la trayectoria histórica de la educación superior (Winter, 2009). Tan es así que los académicos hacen referencia a que el Proceso de Bolonia puede traer consigo nada menos que la “muerte” del tradicional modelo universitario humboldtiano (Schmoll, 2005; Ash, 2006; Herbst, 2015), nacido en Alemania y exportado a infinidad de países. Sin embargo, aunque en Suecia también se han producido cambios debidos a la adaptación al EEES, éstos no han sido tan significativos en la formación de los profesionales de EI.

Como consecuencia de lo explicitado anteriormente, tampoco es posible confirmar totalmente la tercera hipótesis: “en la actualidad existe homogeneidad entre los perfiles de profesionales de EI en Alemania y en Suecia”. Aunque las categorías de los profesionales de EI son muy similares en ambos países, en Suecia siguen predominando los egresados universitarios sobre los de formación profesional, mientras que en Alemania sucede justamente lo contrario. Aun así, estimamos que, como consecuencia del EEES, eventualmente se logrará homogeneizar la formación y los perfiles de los profesionales de EI.

En definitiva, la educación superior de la Europa del siglo XXI se halla en un periodo de renovación y de continua evaluación; además, está sometida a la crítica y a fuertes expectativas encaminadas hacia la Europa del conocimiento (Valle, 2015), lo que justifica las numerosas investigaciones realizadas a lo largo de la última década (Ancheta, 2007).

Estimamos necesario destacar que tanto en Alemania como en Suecia se persigue mejorar la calidad de la EI poniendo el foco de interés en sus profesionales educativos y, por consiguiente, en su formación. Sus

titulaciones no pretenden únicamente prepararlos para el adecuado desempeño de su labor

profesional en el ámbito de la EI, sino también incrementar su estatus como profesionales.

REFERENCIAS

- ABDALLAD-Pretceille, Martine (2001), *La educación intercultural*, Barcelona, Idea-Books.
- ACKESJÖ, Helena y Sven Persson (2016), "The Educational Positioning of the Preschool-Class at the Border between Social Education and Academic Demands – An Issue of Continuity in Swedish Early Education?", *Journal of Education and Human Development*, vol. 5, núm. 1, pp. 182-196.
- AGUADO Odina, Teresa (2005), "La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español", *XXI. Revista de Educación*, núm. 7, pp. 43-52.
- ANCHETA Arrabal, Ana (2007), "La formación del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 13, pp. 219-251.
- ARREMAN, Inger Erixon y Per-Olof Erixon (2015), "The Degree Project in Swedish Early Childhood Education and Care – what is at stake?", *Education Inquiry*, vol. 6, núm. 3, pp. 309-332.
- ASH, Mitchel G. (2006), "Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US", *European Journal of Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 245-267, en: <https://goo.gl/fVvH8x> (consulta: 22 de julio de 2017).
- Aubi-Plus (2017a), *Erzieher*, en: <https://goo.gl/epGUU3> (consulta: 10 de junio de 2017).
- Aubi-Plus (2017b), *Schulische Ausbildung*, en: <https://goo.gl/a6YWCm> (consulta: 10 de junio de 2017).
- AYALA de la Peña, Amalia y Antonio Luzón Trujillo (2013), "Presentación: retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI: una visión comparada", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 9-17.
- Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016), "Abschlussprüfung und Staatliche Anerkennung als Erzieherin bzw. Erzieher", *Modellversuch Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax)*, en: <https://goo.gl/qMaf6f> (consulta: 2 de junio de 2017).
- BERGMAN, Tommy (2016, 31 de agosto), "Stor brist på förskollärare i Stockholm", *SVT NYHETER*, en: <https://goo.gl/s2YZAK> (consulta: 30 de junio de 2017).
- Berufsbilder (2017), *Sozialpädagoge/in HF, dipl./BA/BSc FH*, en: <https://goo.gl/4V9ZsX> (consulta: 4 de enero de 2018).
- BRAY, Mark, Bob Adamson y Mark Mason (2014), "Introduction", en Mark Bray (dir.), *Comparative Education Research: Approaches and methods*, Hong Kong, Comparative Education Research Centre University of Hong Kong, pp. 1-12.
- BRODIN, Jane y Karin Renblad (2014), "Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work", *Early Childhood Education Journal*, vol. 43, núm. 5, pp. 347-355.
- BROSTRÖM, Stieg, Anette Sandberg, Inge Johansson, Kay Margetts, Berenice Nyland, Thorleif Frøkjær, Christa Kieferle, Anja Seifert, Angela Roth, Aino Ugaste y Kalliope Vriotti (2015), "Preschool Teachers' Views on Children's Learning: An international perspective", *Early Child Development and Care*, vol. 185, núm. 5, pp. 824-847.
- CANTÓN Mayo, Isabel (1996), "La formación del profesorado de secundaria en Suecia", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 0, pp. 1-6.
- CARDINI, Alejandra y Jeniffer Guevara (2017), "Documento de trabajo n° 169. El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia", en: <https://goo.gl/btneKf> (consulta: 7 de junio de 2017).
- CZEPOKS, Anuschka (2012), *Kita und Förskola im Vergleich - Schweden als Vorbild für Deutschland?*, Tesis de Bachelor, Hamburgo, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (Alemania).
- DARLING-Hammond, Linda, Ruth Chung y Fred Frelow (2002), "Variation in Teacher Preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?", *Journal of Teacher Education*, vol. 53, núm. 4, pp. 286-302.
- Declaración de Bolonia (1999), *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*, Bolonia, Conferencia Ministros Educación Superior.
- DEISSIGNER, Thomas (2015), "The German Dual Vocational Education and Training System as 'Good Practice'?", *Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy Unit*, vol. 30, núm. 5, pp. 557-567.
- Die Bundesregierung (2014, 8 de abril), "Duale Berufsausbildung bleibt wichtig", en: <https://goo.gl/u84gYw> (consulta: 12 de junio de 2017).

- DO AMARAL, Marcelo Parreira (2015), "Trends, Challenges and Potential of International and Comparative Education Today", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 96, núm. 243, pp. 259-281.
- ESPEJO Villar, Belén y Luján Lázaro Herrero (2016), "La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española", *Foro de Educación*, vol. 14, núm. 21, pp. 77-105.
- ESTEVE, José M. (2008), "La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación", en Govern de les Illes Balears, *Actas del II Congreso Anual sobre Fracaso Escolar*, Palma de Mallorca, en: <https://goo.gl/4WJjnL> (consulta: 15 de septiembre de 2017).
- European Agency (2018), "Sweden - Teacher Training - basic and specialist teacher training", en: <https://goo.gl/nxWoLP> (consulta: 10 de febrero de 2018).
- European Commission (2014), *Nº EAC/17/2012 Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Annex 3. Case studies*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union, en: <https://goo.gl/SJUyvm> (consulta: 24 de junio de 2017).
- Eurydice (2010), *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*, en: <https://goo.gl/j5ZV3u> (consulta: 15 de junio de 2017).
- Eurydice (2014), *La educación y atención a la primera infancia*, en: <https://goo.gl/krhSaR> (consulta: 15 de junio de 2017).
- Eurydice (2015), *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union, en: <https://goo.gl/iBpYUg> (consulta: 2 de mayo de 2017).
- Eurydice (2016), *Lärarlegitimation*, en: <https://goo.gl/ZtF3MX> (consulta: 3 de julio de 2017).
- FAHLÉN, Åsa (2017, 14 de diciembre), "Värdet av en lärarlegitimation", *Skolvärlden*, sección Ledare, en: <https://goo.gl/HrpqmX> (consulta: 2 de febrero de 2018).
- FEJES, Andreas (2008a), "Standardising Europe: The Bologna Process and new modes of governing learning and teaching", *Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, vol. 1, núm. 2, pp. 25-49.
- FEJES, Andreas (2008b), "European Citizens under Construction: The Bologna Process analysed from a governmentality perspective", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 40, pp. 515-530, en: <https://goo.gl/q3uhUj> (consulta: 5 de mayo de 2017).
- FRANSSORN, Göran (2012), "Lärarlegitimation, introduktionsperiod och mentorskap - en översikt och problematisering av reformerna", en Christina Gustafsson y Göran Fransson (eds.), *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*, Högskolan i Gävle, en: <https://goo.gl/y8C5ZR> (consulta: 3 de julio de 2017).
- GARCÍA Garrido, José Luis (1991), *Fundamentos de la educación comparada*, Madrid, Dyckinson.
- GARCÍA Garrido, José Luis (2005), *Los sistemas educativos de hoy*, Madrid, Ediciones Académicas.
- GARCÍA Garrido, José Luis, María José García Ruiz y Elisa Gavari Starkie (2012), *La educación comparada en tiempos de globalización*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GARCÍA Garrido, José Luis (2013), *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Ediciones Académicas.
- GÓMEZ Barreto, Isabel, Pedro Gil Madrona y María Martínez López (2017), "Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil", *Interciencia*, vol. 42, núm. 8, pp. 484-493.
- GÓMEZ Jarabo, Inmaculada y Primitivo Sánchez Delgado (2017), "Formación del profesorado en cuestiones de género", *Revista de Comunicación de la SEECI*, vol. 21, núm. 43, pp. 53-68.
- HERBST, Marcel (2015), "European Higher Education", *The European Legacy*, vol. 22, núm. 4, pp. 486-490.
- HOFVERBERG, Elin (2017, 14 de diciembre), "Sweden: Mandatory Kindergarten Approved", *Library of Congress*, en: <https://goo.gl/bjnRE6> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- Instituto Sueco (2011), *Datos sobre Suecia. Educación*, Stockholm, Swedish Institute, en: <https://goo.gl/LwfU3Z> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- IYANGA Pendo, Augusto (2001), *Historia de la universidad en Europa*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Kommunal (2017), *Barnskötare*, en: <https://goo.gl/Gm7d1R> (consulta: 3 de julio de 2017).
- KOPATZ, Susanne y Michael Gessler (2017), "Implementation of Dual Apprenticeship Structures in German Plants Abroad: Boundary objects in educational transfer", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 29, pp. 95-109.
- KOTTHOF, Hans-Georg y Ewald Terhart (2013), "¿'Nuevas' soluciones para 'viejos' problemas?: reformas recientes en la formación del profesorado en Alemania", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 73-92.
- Lärarförbundet (2015), "Problem när nya lärare inte får lärarlegitimation", en: <https://goo.gl/ReZsyj> (consulta: 29 de abril de 2018).
- LÄRARNAS Riksförbund (2018), "Lärarlegitimation", en: <https://goo.gl/NCxWYi> (consulta: 29 de abril de 2018).
- LILJA, Peter (2011), "Lärarlegitimation - professionalisering med förhinder?", *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, vol. 17, núm. 4, pp. 29-42.
- LLORENT-Bedmar, Vicente (2002), *Educación comparada*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

- LLOYD, Marion Whitney, Imanol Ordorika y Jorge G. Martínez-Stack (2013), "Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales", en Marco Aurelio Navarro y Zaida Navarrete (coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 29-46.
- LOVE, Kevin (2008), "Higher Education, Pedagogy and the 'Customerisation' of Teaching and Learning", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 15-34.
- Luleå Tekniska Universitet (2017), *Förskollärare. 210 Högskolepoäng. Program på grundnivå*, en: <https://goo.gl/fYWPRu> (consulta: 7 de julio de 2017).
- Malmö Högskola (2017), *Förskollärarutbildning: förskollärarutbildning*, en: <https://goo.gl/x2JMR3> (consulta: 3 de julio de 2017).
- MARES, Roxana (2014), "Redefining Pedagogy in England Nowadays", en Iulian Boldea (ed.), *Identities in Metamorphosis. Literature, discourse and multicultural dialogue. Section: psychology and education sciences*, România, Archipelag XXI Press, pp. 176-181.
- MARTÍNEZ Usarralde, María Jesús (2001), "La formación profesional en España y Alemania: el patrón de cooperación como garantía en la política de administración y gestión educativa", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 9, núm. 35, pp. 1-32.
- MOLINA Galvañ, M. Dolores, J. Eduardo Sierra Nieto y Cristina Sendra Mocholi (2016), "Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, pp. 65-84.
- OBERHUBER, Nadine (2017, 22 de mayo), "Die Azubis werden knapp", *Die Zeit Online*, sección Wirtschaft, en: <https://goo.gl/g1CTQH> (consulta: 8 de junio de 2017).
- OBERHUEMER, Pamela y Michaela Ulich (1997), *Kindertbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches personal*, Weinheim, Basel, Beltz.
- OBERHUEMER, Pamela e Inge Schreyer (2010), *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*, Opladen y Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich.
- OCDE (s/f), *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Research Brief: Qualifications, education and professional development matter*, París, OCDE, en: <https://goo.gl/6aXsbk> (consulta: 15 de febrero de 2018).
- OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers pointers for policy development*, París, OCDE, en: <https://goo.gl/JZEJDB> (consulta: 17 de septiembre de 2017).
- OCDE (2015), *Pedagogy in Early Childhood Education and Care (ECEC): An international comparative study of approaches and policies*, París, OCDE, en: <https://goo.gl/zp4RRd> (consulta: 15 de febrero de 2018).
- OELKERS, Jürgen (2014), "Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft", *Zeitschrift für Pädagogik*, núm. 60, pp. 85-101.
- PAVIÉ, Alex (2011), "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, pp. 67-80.
- PHILLIPS, David y Michele Schweisfurth (2014), *Comparative and International Education: An introduction to theory, method, and practice*, Nueva York, Bloomsbury Academic.
- RAMÍREZ Carpeño, Eva (2015), "Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 25, pp. 35-56.
- Regeringskansliet (2016), *Utbildningsdepartementet*, en: <https://goo.gl/PYXubc> (consulta: 7 de julio de 2017).
- REINDAL, Solveig M. (2013), "Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking", *Studies in Philosophy and Education*, vol. 32, núm. 5, pp. 533-549, en: <https://goo.gl/wQZIK7> (consulta: 2 de mayo de 2017).
- ROMERO-Martín, Rosario, Francisco-Javier Castejón-Oliva, Víctor-Manuel López-Pastor y Antonio Fraile-Aranda (2017), "Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado", *Comunicar*, vol. 25, núm. 52, pp. 73-82.
- ROTS, Isabel, Antonia Aelterman y Geert Devos (2014), "Teacher Education Graduates' Choice (not) to Enter the Teaching Profession: Does teacher education matter?", *European Journal of Teacher Education*, vol. 37, núm. 3, pp. 279-294.
- SÁENZ del Castillo, Andrés Ángel (2009), "Formación inicial del profesorado: propuestas", *Ágora para la EF y el Deporte*, núm. 11, pp. 7-24.
- SANTOS, Patricia (2016), "Moving the Universities to the 'Third Mission' in Europe, New Impulses and Challenges in Doctoral Education", *Foro de Educación*, vol. 14, núm. 21, pp. 107-132.
- SCHMOLL, Heike (2005, 13 de mayo), "Gleichheitswahn mit Folgen", *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, en: <https://goo.gl/mgvX3H> (consulta: 8 de junio de 2017).
- SCHRIEWER, Jürgen (2017), "Between the Philosophy of Self-cultivation and Empirical Research: Educational studies in Germany", en Geoff Whitty y John Furlong (eds.), *Knowledge and the Study of Education: An international exploration*, Oxford, Studies in Comparative Education, pp. 75-100.

- Scottish Government (2013), *Early Childhood Education and Care Provision: International review of policy, delivery and funding. Country Report: Sweden*, en: <https://goo.gl/f5Cm4P> (consulta: 10 de julio de 2017).
- SERRET-Segura, Andreu, Manuel Martí-Puig y Raquel Corbatón-Martínez (2016), “Las historias de vida en la formación de maestros de educación infantil”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, pp. 217-228.
- Skolverket (2013), “Curriculum for the upper secondary school”, Stockholm, Skolverket, en: <https://goo.gl/hJPasL> (consulta: 9 de julio de 2017).
- Skolverket (2016), “Personal i fritidshem 15 oktober 2016”, en: <https://goo.gl/sY1awb> (consulta: 7 de julio de 2017).
- Skolverket (2017), “Legitimation”, en: <https://goo.gl/hjjsE6> (consulta: 10 de julio de 2017).
- Sollentuna Kommun (2018, 5 de enero), “Preschool Class Attendance Compulsory from Autumn 2018”, *Sollentuna Kommun*, en: <https://goo.gl/Hkog8w> (consulta: 4 de febrero de 2018).
- Spiegel Online (2017), “Berufliche Ausbildung Die Azubi-Krise”, *Spiegel Online*, sección Wirtschaft, en: <https://goo.gl/AkNtqF> (consulta: 2 de junio de 2018).
- Statistisches Bundesamt (2016), *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016*, Wiesbaden, Statistisches Bundesamt, en: <https://goo.gl/2QLbfG> (consulta: 9 de mayo de 2017).
- Studentum (2017), *Förskolläraryrket*, en: <https://goo.gl/R7JvzZ> (consulta: 3 de julio de 2017).
- Svenska Dagbladet (2015, 26 de agosto), “KD: Legitimationen en viktig reform”, *Svenska Dagbladet*, sección Debatt, en: <https://goo.gl/rnRehj> (consulta: 1 de mayo de 2018).
- Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa (SEEPRO) (2009), *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse*, en: <https://goo.gl/X6t642> (consulta: 3 de junio de 2015).
- Utbildningsutskottets betänkande 2017/18:Ubu7: Skolstart vid sex års ålder, en: <https://goo.gl/ZK623c> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- VALDIVIA Yábar, Silvia Verónica y María Estela Fernández Guillén (2013), “Fundamento de la metodología comparativa en educación”, en Marco Aurelio Navarro y Zaida Navarrete (coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 63-75.
- VALLE López, Javier Manuel (2015), “Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional”, *Bordón*, vol. 67, núm. 1, pp. 11-21.
- WIELAND, Clemens (2015), “Germany’s Dual Vocational-training System: Possibilities for and limitations to transferability”, *Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy Unit*, vol. 30, núm. 5, pp. 577-583.
- WINTER, Martin (2009), *Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. HoF-Arbeitsbericht 1/2009*, Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, en: <https://goo.gl/chi2u5> (consulta: 7 de marzo de 2018).
- Wir sind Bund (2017), *Mittlerer Bildungsabschluss*, en: <https://goo.gl/4GuLYh> (consulta: 13 de junio de 2017).