



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO: CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

TRABAJO FIN DE GRADO:

**ESTUDIO DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y DE LAS
CORRIENTES PEDAGÓGICAS CON MEJORES
RESULTADOS**

**Presentado por Adriana M^a Hernández Gil para optar al Grado
de Educación Infantil por la Universidad de Valladolid**

**Tutelado por:
Ana Velasco Gil**

ÍNDICE

PÁG.

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
2.1.Objetivo General	2
2.2.Objetivos Específicos	2
3. JUSTIFICACIÓN	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	4
4.1. Qué es la calidad y qué factores se pueden utilizar para su valoración	4
4.2. Los diferentes sistemas de evaluación de calidad educativa a nivel nacional e internacional	6
4.2.1. El Sistema ECERS	6
4.2.2. El Estudio PISA	9
4.3. Análisis de la etapa de Educación Infantil de los países con mejores resultados en el Informe PISA 2012	12
4.3.1. El sistema educativo japonés	13
4.3.1.1. La Educación Infantil japonesa en la actualidad	14
4.3.2. El sistema educativo finlandés	21
4.3.2.1. La Educación Infantil finlandesa en la actualidad	22
4.3.3. El sistema educativo español	30
4.3.3.1. La Educación Infantil española en la actualidad	32
4.3.4. Comparación entre los sistemas educativos japonés, finlandés y español	33
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	37
5.1. Metodología o diseño	38

5.1.1.	Principios metodológicos	38
5.1.2.	Organización del alumnado	39
5.1.3.	Organización del profesorado y la dirección y coordinación educativa	40
5.1.4.	Recursos funcionales: el tiempo y el espacio	40
5.2.	Resultados esperados	42
6.	CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	44
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
8.	APÉNDICES	48

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como finalidad estudiar y analizar el concepto de calidad en el ámbito de la Educación Infantil, a través de diferentes modelos y corrientes pedagógicas.

Esta etapa educativa constituye la base sobre la que se sustentan los pilares que establecerán el comienzo de un desarrollo educativo, que podrá ser positivo o negativo, en las fases posteriores, por lo que luchar por alcanzar una calidad cada vez superior, es una labor que permite la mejora de todo el sistema educativo, así como de la evolución física, psicológica y social de los ciudadanos del mañana.

Desde que ha existido la Educación Infantil como ciclo educativo, en lugar de como periodo meramente asistencial, siempre ha habido investigadores preocupados en lo concerniente al desarrollo de nuevas didácticas que facilitaran a los niños el aprendizaje. De este modo, se han desarrollado distintas corrientes pedagógicas, que han caracterizado los sistemas educativos hasta la actualidad. Como consecuencia de ello, unos sistemas educativos se han focalizado en unos aspectos y otros sistemas en otros, con lo que se han ido diferenciando con el paso del tiempo y la evolución de las distintas sociedades. Por lo tanto, a nivel internacional, existen sistemas de educación que experimentan mejores resultados en la calidad de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que otros sistemas no obtienen tan buenos resultados.

La cada vez mayor relevancia que adquieren los resultados de determinados calificadores de calidad educativa, es un hecho evidente que se manifiesta año tras año. Dichos calificadores, realizan comparaciones entre diferentes países, redactando listas encabezadas por los países que mejores resultados han obtenido en las pruebas de éstos mismos.

El presente trabajo estudiará los principales calificadores de calidad educativa, así como su origen, metodología, baremos y pruebas.

Asimismo, se realizará un estudio de las corrientes pedagógicas que obtienen resultados más exitosos, tanto en países del panorama internacional como en España.

En último lugar, desarrollaré el diseño del proyecto de un centro educativo, tomando como referencia los estudiados sistemas educativos internacionales, así como algunas corrientes pedagógicas que han supuesto un gran innovación en la Educación Infantil, como son la metodología de las escuelas de Reggio Emilia, en Italia, y el Curriculum High/Scope, desarrollado en Estados Unidos.

Este proyecto supone para mí la base sobre la cual asentar todas mis experiencias teóricas y prácticas, adquiridas durante la carrera universitaria, y que espero que en un futuro pueda llegar a hacerlo real.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Llegar a conocer las corrientes pedagógicas con mejores resultados en calidad educativa con el fin de poder utilizar sus aspectos más recomendables en mi futura labor docente.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descubrir los diferentes sistemas de calificación de la calidad de los sistemas o pedagogías educativos.
2. Identificar qué pedagogías o sistemas educativos son los que proporcionan mejores resultados a nivel nacional e internacional.
3. Investigar los fundamentos y las líneas metodológicas de estas pedagogías y presentarlos en el presente trabajo.
4. Fomentar el interés en la investigación de las corrientes pedagógicas con mejores resultados en calidad educativa, para llevarlos a la práctica educativa.
5. Extraer los aspectos clave y más positivos de las distintas corrientes pedagógicas analizadas, de las Escuelas Reggio Emilia y del Curriculum High/Scope, para desarrollar el diseño de un centro escolar.
6. Ser capaz de realizar dicho diseño basándome en los conceptos adquiridos a lo largo del Grado en Educación Infantil, ajustándolos a los aspectos anteriormente citados

3. JUSTIFICACIÓN

Todo buen profesional debe interesarse en alcanzar una calidad cada vez mayor en su área de trabajo, motivo por el cual, considero que el estudio de la calidad educativa, tanto a nivel nacional como internacional, es un tema imprescindible para mi futura labor educativa.

Este estudio me aportará nuevas percepciones de la Educación Infantil, comprobando qué resultados obtienen y cuáles son los puntos fuertes en los que incidir. A nivel personal, sólo he podido comprobar hasta el momento, las experiencias educativas llevadas a cabo en mi propia etapa infantil, así como en los centros educativos a los que he tenido acceso gracias a los períodos de prácticas propuestos por la Universidad.

Sin embargo, creo que para tener un buen criterio, es necesario investigar una amplia gama de pedagogías educativas distintas, que me aporten la experiencia necesaria para desarrollar una clara actitud crítica, que me permita discernir entre una pedagogía de alta calidad y una de baja calidad, no sólo a nivel teórico sino también a la hora de tomar decisiones respecto a mi futuro profesional y laboral. Además de experiencias que pueda transportar a la práctica educativa en un aula.

En consecuencia, considero que el estudio de las corrientes pedagógicas que obtienen mejores resultados es la clave para que pueda mejorar notablemente mi formación como profesora de Educación Infantil, habiendo adquirido previamente durante el Grado de Educación Infantil, las competencias que hacen referencia al conocimiento de la Educación Infantil en general y las características de los alumnos en particular, de los currículos, las diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje, el manejo de TICs o la metodología para llevar a cabo una clase en una segunda lengua extranjera.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1. QUÉ ES LA CALIDAD Y QUÉ FACTORES SE PUEDEN UTILIZAR PARA SU VALORACIÓN

Existen numerosas investigaciones acerca del concepto de calidad y cómo alcanzarla durante el proceso educativo. En este sentido se coincide en estudiar la calidad en relación a tres aspectos: la calidad en referencia a los valores, la calidad relacionada con la efectividad y la calidad como resultado de la satisfacción de los participantes en el proceso y de los usuarios del mismo. Estos mismos aspectos, adquieren un significado propio dentro del ámbito educativo, por tanto, se estudia la calidad en cuanto a la identificación con valores formativos claves, o bien centrándose en los resultados de alto nivel o bien si existe un clima de trabajo satisfactorio para aquéllos que participan en la situación o proceso estudiado.

Asimismo, según Zabalza (1996), existen una serie de condiciones organizativas que hacen posible la calidad dentro de la educación en las escuelas.

Estos vectores consisten en:

- La función de diseño del centro educativo.
- La dimensión producto o resultados, que hace referencia a los resultados que se van obteniendo a largo plazo, durante el proceso educativo y que permanecen durante el resto de la vida.
- La dimensión proceso o función a través de la que se desarrollan esos resultados, es decir, las metodologías empleadas.
- Por último, se encuentra la función del propio desarrollo organizativo como proceso diferenciado, como por ejemplo son los programas de formación de los docentes, la incorporación de nuevas tecnologías, etc.

Este mismo autor, considera que existen diez aspectos claves para una Educación Infantil de calidad:

1. La organización de los espacios: en las aulas se deben generar espacio amplios, bien diferenciados, especializados, de fácil acceso y donde se puedan realizar tanto tareas individuales como grupales.
2. La existencia de un equilibrio entre la iniciativa de los alumnos y el trabajo dirigido, en cuanto a la planificación y desarrollo de las actividades: se debe fomentar siempre la autonomía de los niños.
3. La atención privilegiada a los aspectos emocionales: en Educación Infantil, las emociones son fundamentales para el progreso de los otros tipos de desarrollo.
4. El uso de un lenguaje enriquecido: se debe tener en cuenta que la comunicación es la base de todas las relaciones y los aprendizajes, por lo que se debe motivar a los alumnos a que aprendan a comunicarse correctamente.
5. El desarrollo de actividades diferenciadas que aborden todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades: aunque la Educación Infantil sea un proceso global, se pueden introducir actividades específicas para alcanzar diversos objetivos.
6. El establecimiento de rutinas: éstas son otro de los aspectos fundamentales en la forma de desenvolverse de los alumnos en el centro educativo, ya que les aporta un orden dentro, del cual adquieren la confianza necesaria para ir progresando en su autonomía.
7. La utilización de materiales diversificados y polivalentes: los materiales deben ayudar a la estimulación de los niños para que sus ámbitos de acción y experimentación sean lo más amplios posibles.
8. El desarrollo de una atención individualizada a cada niño y a cada niña: esta atención es la base de la cultura de la diversidad, ya que se responde a las necesidades y ritmos que cada alumno necesita.
9. El uso de sistemas de evaluación que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños: deben llevarse a cabo como mínimo dos sistemas de evaluación, uno dirigido al conjunto de pares y otro dirigido a cada alumno individual. Además, se debe contrastar cada poco tiempo si se están siguiendo las pautas que indica el proceso educativo propio del centro.
10. El fomento del trabajo con los padres y madres y con el entorno: una adecuada comunicación y colaboración entre las familias y los docentes que permita una

armonía entre la educación formal y la informal y que conlleva, sin duda, a una mejora del proceso educativo de los alumnos.

4.2. LOS DIFERENTES SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

4.2.1. El Sistema ECERS

La educación infantil ha comenzado a cobrar cada vez un mayor interés, sobre todo a partir de la incorporación de la mujer al mundo laboral. Históricamente, la educación en la primera infancia ha estado caracterizada principalmente como medio de atención y cuidado del niño, que como medio educativo. Sin embargo, poco a poco han ido desarrollándose pedagogías y metodologías para que el desarrollo en todos los ámbitos del niño se produzca de una manera más adecuada, teniendo como referencia clave su futuro académico, personal y profesional.

Consecuentemente, se ha procedido a la investigación acerca de la calidad en la educación, tanto a niveles nacionales como internacionales.

En un estudio (Lera Rodríguez, 2007) acerca de los instrumentos de evaluación de la Educación Infantil, se expone que la primera investigación sobre dicha materia fue, en los años setenta, en Estados Unidos, la denominada *The National Day-Care Centre Study* (Ruopp, Travers, Glantz, & Coelen, 1979). En dicha investigación se puso de manifiesto que el tamaño del grupo, la ratio, la experiencia y la formación de los docentes influía decisivamente en la calidad del centro educativo y en el desarrollo de los niños. Esta investigación marcó las pautas a seguir por posteriores investigaciones sobre calidad educativa, a saber, “*las variables políticamente regulables o dimensión estructural (ratio, formación y experiencia) y las variables del proceso educativo o la calidad del contexto y las relaciones*” (Lera Rodríguez, 2007, p. 302).

En posteriores investigaciones (Estudio Bermuda, Chicago, Los Angeles, Pennsylvania, y Victoria), en los años ochenta, se estudió la correlación entre los aspectos más importantes del desarrollo infantil, como son los sociales y los cognitivos,

y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. En dichos procesos, se evaluaban el clima del aula, la estimulación de los niños, la interacción niño-adulto, el tipo de actividades y el uso del espacio y de los materiales.

De esta manera, se llegó a la conclusión de que las medidas que se tomaban respecto a la calidad en los centros educativos, se relacionaban directamente con el desarrollo de los alumnos. Es decir, la asistencia por sí misma a los centros educativos en edades tempranas no era positiva para el desarrollo, sino que dependía de las medidas de calidad del centro.

A partir de estas investigaciones, se generó un debate, que ha llegado hasta nuestros días, acerca de la calidad en la educación infantil y sus efectos en el desarrollo de los niños (McGurk, Caplan, Hennessy, & Moss, 1993).

Sin embargo, la escala de criterios de evaluación de la calidad educativa más empleada ha sido la ECERS, *Early Childhood Environmental Rating Scale* (Harms y Clifford, 1980). Fue desarrollada por dos especialistas en la primera infancia estadounidenses, Thelma Harms y Richard Clifford, los cuales la definen como «*un medio relativamente breve y eficiente de tener una impresión seria de la calidad del entorno [de los primeros años de vida] [...] [y que abarca] los aspectos básicos de todos los centros para la primera infancia*» (Harms y Clifford, 1980, p. iv). Esta escala, en un principio fue utilizada únicamente en Estados Unidos, pero posteriormente comenzó a extenderse por el resto del mundo. En España se ha utilizado a nivel regional y nacional.

Este procedimiento de evaluación se fundamenta en una serie de principios básicos:

- Las interacciones adulto-niño: evalúa su grado importancia respecto a situaciones informales como la llegada de los niños al centro, la atención a la higiene personal y el uso del tiempo de la comida.
- El espacio físico del aula: estudia la calidad del mismo centrándose en la decoración, la variedad y la calidad del mobiliario, la organización del espacio, la luz, el confort, la seguridad, etc.
- La atención a la estimulación y el desarrollo: en todas las áreas de desarrollo de los niños, como el lenguaje, las habilidades sociales, la motricidad gruesa y fina

y la creatividad.

- Las necesidades de los educadores

Dentro de esta escala, se pueden encontrar siete áreas o subescalas:

1. Cuidados personales
2. Material y mobiliario
3. Lenguaje
4. Motricidad fina y gruesa
5. Creatividad
6. Desarrollo social
7. Necesidades de los adultos

Todas las áreas están compuestas de indicadores observables y evaluables, en total 37, y cada indicador, está compuesto, asimismo, de cuatro criterios de evaluación. Los criterios se marcan si existe una calidad inadecuada (se puntúa con 1), si son condiciones mínimas (se puntúa con 3), si la calidad es buena (se puntúa con 5) y si la calidad es excelente (se puntúa con 7). Las puntuaciones intermedias, 2, 4 y 6, se utilizan cuando el criterio superior no se cumple totalmente.

En la actualidad existe una versión revisada, la ECERS-R (Harms, Cryer et al. 1998). Las diferencias entre la escala ECERS original y la escala revisada atienden principalmente a los ítems que integran las subescalas. En el caso de la ECERS-R, se compone de 43 ítems en total:

TABLA 1. Diferencias entre la escala ECERS y ECERS-R.

ECERS	ECERS-R
Cuidados personales	Rutinas de cuidado personal
Material y mobiliario	Espacio y mobiliario
Lenguaje	Lenguaje y razonamiento
Motricidad fina y gruesa	Estructura del programa
Creatividad	Actividades
Desarrollo social	Interacciones
Necesidades de los adultos	Padres y personal del centro

Fuente: Lera Rodríguez, M. J. "Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación" y Harms, T., Clifford, D., y Cryer, D. "Escala ECERS-R".

4.2.2. El Estudio PISA

El Estudio PISA (Programme for International Student Assessment) es un informe acerca de lo que los estudiantes de quince años saben y son capaces de hacer, en cuanto a las competencias troncales de matemáticas, competencia lectora y ciencias (donde se encuentran la biología, química, tecnología, física y geología). Este estudio ha sido llevado a cabo, en su última edición en 2012, en 65 países, 34 de los cuales pertenecían a la OCDE, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Según el Informe Español de PISA 2012, los países participantes fueron:

- Países de la OCDE: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea del Sur, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Eslovaquia, Reino Unido, Suiza, Suecia, Turquía.
- Otros países europeos: Albania, Bulgaria, Croacia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Macedonia, Malta, Montenegro, Rumanía, Serbia.
- Otros países americanos: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Antillas Holandesas, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela (Miranda).
- Países africanos: Mauricio, Túnez.
- Asia Central: Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Moldavia, Federación Rusa.
- Extremo Oriente: China (Hong Kong, Macao y Shanghai), Taiwan, La India (Imachal Pradesh y Tamil Nadu), Indonesia, Malasia, Singapur, Tailandia y Vietnam.
- Próximo Oriente: Jordania, Catar, Emiratos Árabes Unidos.

España lleva participando en este estudio desde el año 2000, en la primera edición del Estudio PISA. Desde entonces, ha participado en todas las convocatorias, que se realizan siempre cada tres años. En 2012, varias Comunidades Autónomas han optado por evaluar su calidad educativa en comparación con los niveles internacionales, proceso del cual, se han abstenido las Comunidades de Castilla-La Mancha, Islas

Canarias, Comunidad Valenciana y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Los principios por los que se rige el Estudio PISA son:

- Orientar las políticas educativas: se relacionan los resultados de los alumnos en las pruebas cognitivas con su contexto socio-económico y cultural, teniendo en cuenta sus disposiciones y actitudes, así como realizando comparaciones entre los sistemas educativos, los centros escolares y los alumnos.
- Profundizar en el concepto de “competencia”: respecto a la capacidad del alumno de llevar a la práctica el conocimiento adquirido, tanto dentro como fuera de su entorno escolar, en las tres áreas de evaluación del estudio.
- Relacionar los resultados de los alumnos con sus capacidades para el auto-aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida: considerando su auto-percepción, su motivación y sus estrategias de aprendizaje.
- Elaborar tendencias longitudinales: que permitan mostrar la evolución de los sistemas educativos dentro de un marco de comparación internacional.

La evaluación PISA ofrece tres tipos de resultados:

- Indicadores básicos: exponen un perfil del conocimiento y las competencias de los alumnos.
- Indicadores que explican cómo se relacionan esas competencias con los aspectos demográficos, sociales, económicos y culturales.
- Indicadores de las tendencias que demuestran los cambios en el rendimiento de los alumnos y en las relaciones entre el alumno individual y el centro educativo y los resultados del alumnado.

Las áreas de evaluación del Estudio PISA son:

TABLA 2. Áreas de Evaluación del Estudio PISA

	MATEMÁTICAS	LECTURA	CIENCIAS
Definición	La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos,	La capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para	El conocimiento científico y el uso que se puede hacer de ese conocimiento para identificar preguntas, adquirir

	<p>procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo y a emitir los juicios y las decisiones bien fundadas que los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos necesitan.</p>	<p>alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad.</p>	<p>nuevo conocimiento, explicar fenómenos científicos, y llegar a conclusiones basadas en pruebas científicas sobre cuestiones de este tipo. Incluye la comprensión de las características de la ciencia como una forma de conocimiento y de investigación. Asimismo, la conciencia de que la ciencia y la tecnología organizan nuestro medio material e intelectual, y la voluntad de interesarse por cuestiones e ideas relacionadas con la ciencia, como ciudadanos reflexivos.</p>
Contenido	<p>Cuatro áreas relativas a los números, el álgebra, la geometría y la estadística, interrelacionadas de formas diversas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantidad - Espacio y forma - Cambio y relaciones - Incertidumbre y datos. 	<p>Tipo de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos continuos o de prosa, organizados en oraciones y párrafos (p. ej., narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos). - Textos discontinuos, que presentan la información en forma de listas, gráficos, mapas, diagramas. 	<p>El conocimiento y los conceptos científicos relativos a la física, la química, la biología, la geología y la astronomía, aplicado al contenido de las preguntas, no solo reproducido.</p>
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> - Formulación matemática de las situaciones. - Empleo de conceptos, datos, procedimientos y 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder a y recabar la información. - Hacerse una idea 	<ul style="list-style-type: none"> - Describir, explicar y predecir fenómenos científicos. - Comprender la

	razonamientos matemáticos - Interpretación, aplicación y valoración de los resultados matemáticos (abreviado como “formulación, empleo e interpretación”).	general del texto. - Interpretar el texto. - Reflexionar sobre el contenido y la forma del texto.	investigación científica. - Interpretar las pruebas y comprender las conclusiones científicas.
Contexto	Las situaciones en las que se pueden aplicar las matemáticas: - Personal - Educativa - Social - Científica	El uso para el que se escribe un texto: - Personal - Educativo - Social - Científico	Las situaciones en las que se pueden aplicar las ciencias: - Personal - Social - Global Para algunas aplicaciones concretas: - Vida y salud - Tierra y medio ambiente - Tecnología

Fuente: PISA 2012 Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe Español.

Los países con mejores resultados en las pruebas de PISA 2012 fueron, entre otros, Japón y Finlandia.

4.3. ANÁLISIS DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LOS PAÍSES CON MEJORES RESULTADOS EN EL INFORME PISA 2012

En relación con los resultados aportados por el estudio PISA de la OCDE de 2009, existe una evidencia clara de que los alumnos que asistieron a la etapa educativa de infantil, obtuvieron mejores resultados que aquéllos que no lo hicieron. Según este estudio, la diferencia de puntuación entre los estudiantes que, en su etapa infantil, acudieron durante más de un año a la escuela, y aquéllos que no asistieron es de 54 puntos en la prueba lectora de PISA.

Otra de las conclusiones a la que llega dicho estudio, afirma que el nivel en el que la asistencia a esta etapa educativa influye en los resultados de los alumnos de quince años en las evaluaciones PISA, se relaciona directamente en la metodología empleada para llevar a cabo dicha enseñanza infantil. Es decir, que una Educación

Infantil que abarca a la mayoría de la población de niños, durante un período de tiempo largo, con una ratio alumnos-profesor baja y una mayor inversión en esta educación, da como resultado alumnos con mejor rendimiento académico.

En consecuencia, es por esto que decido realizar un análisis de la etapa de Educación Infantil en los países que han obtenido mejores resultados en el último Informe PISA.

4.3.1. El sistema educativo japonés

Japón fue, hasta el siglo XIX, un país feudal en todos los ámbitos. Sin embargo, desde 1868 hasta 1912, bajo el gobierno de la dinastía Meiji, se inició la modernización del país. En cuanto a la educación, en 1871 se formó el Ministerio de Educación, y en 1872 se modificó el sistema educativo tradicional. De este modo, se sustituyeron todas las escuelas privadas, denominadas *terakoyas*, en las que cada maestro utilizaba su propia pedagogía, por escuelas de primaria, de secundaria y universidades. En este año, asimismo, se decretó la Orden Gubernativa sobre Educación, que organizó el sistema en tres etapas: la primaria, la secundaria y la superior. Posteriormente, se elaborarían otras leyes para la organización del nuevo sistema educativo y sus escuelas.

Paulatinamente, la educación fue adquiriendo notas de nacionalismo y autoritarismo, hasta llegar a la subordinación del individuo al Estado, acatando sin críticas las órdenes de los dirigentes. En esta etapa se produjo la Segunda Guerra Mundial, tras la cual, comenzó el proceso de reforma llevada a cabo por los estadounidenses, en su etapa como ganadores de la guerra sobre Japón. De esta manera, se promulgó la Constitución en 1947 y se estableció la Ley Fundamental sobre Educación, por la cual se anulaba la educación moral, se establecía la coeducación, se revisaban el curriculum y los libros de texto, se descentralizó la administración educativa y se asumió el modelo educativo estadounidense.

A partir de 1953 comienza el período de mejora del sistema de enseñanza, sobre todo, cuando en 1952 los estadounidenses se retiran de Japón. La educación japonesa vuelve a quedar centralizada, ya que consideraban la descentralización poco afín a su tradición pero acorde al nuevo período democrático. Por tanto, los comités locales de educación, en lugar de ser elegidos por el pueblo mediante votación, pasaron a ser

designados por el presidente del gobierno local. Poco a poco fue declarándose la legislación pertinente a los salarios de los docentes y se creó el Consejo Central de Educación, que era el máximo órgano asesor del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, y cuyo objetivo consistía en estudiar el sistema educativo y asesorar sobre la política educativa general del país.

En los años sesenta, se crearon las escuelas técnicas, con currículos especializados en las áreas técnica, científica, industrial e ingeniera. En esta época también, comienzan a surgir nuevas necesidades de reforma y de adaptación a la sociedad moderna, por lo que en 1984 el Consejo Central de Educación dio paso al Consejo Nacional para la Reforma de la Educación, el cual promovió una nueva política educativa que se estableció a partir de 1989.

4.3.1.1. La Educación Infantil Japonesa en la actualidad

En Japón, se utiliza un término para la educación y cuidados en la primera infancia, “*hoiku*”, el cual ha sido utilizado desde hace más de ciento treinta años. Este concepto está claramente diferenciado del “*gakko kyoiku*”, que es la educación escolar.

Esta etapa educativa no es de carácter obligatorio en Japón. Sin embargo, está bastante generalizada: más del 80% de los niños de tres años; más del 90% de los niños de cuatro años; y más del 98% de los niños de cinco años.

El curriculum de Educación Infantil está establecido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura y hace referencia a las áreas de salud, higiene, sociedad, naturaleza, lengua, arte/manualidades y música/ritmo.

La Educación Infantil japonesa ha estado influenciada por distintas corrientes pedagógicas internacionales, como el Método Fröbel, las pedagogías de John Dewey y María Montessori, las teorías de Cuidado de la Primera Infancia de la Unión Soviética o las prácticas pedagógicas de Reggio Emilia de Italia. Todas estas influencias se han adaptado al clima de vida de los japoneses, continuando este proceso de cambio hasta la actualidad.

De este modo, la Educación Infantil en Japón se caracteriza por:

- Enfatizar tanto el desarrollo intelectual como el desarrollo social y emocional, debido a que ambos desarrollos se consideran íntimamente relacionados. La alfabetización y el aprendizaje de las matemáticas se realizan en juegos y actividades con los demás pares, en sintonía con una buena estabilidad emocional del grupo.
- Fomentar especialmente la autonomía y los hábitos básicos y necesarios para la vida cotidiana. Los profesores enseñan dichos aspectos mediante el juego y la conexión con otros aspectos de la vida real, así como mediante consejos y sugerencias con el objetivo, además, de promover la iniciativa de los niños.
- Se considera que la experiencia del profesorado se desarrolla a través de la reflexión, planificación y puesta en práctica de los contenidos educativos.
- El papel principal de las autoridades gubernamentales y locales es promulgar las normas de los distintos servicios educativos, facilitar la carrera profesional de los docentes y determinar la dirección correcta de los servicios de cuidado y educación. Los órganos de gobierno también proporcionan apoyo y consejo de distintas maneras, como señalando aquellas prácticas educativas que son excelentes o trabajando para transmitir sus puntos de referencia esenciales.
- Existe una clara relación entre la práctica educativa y la investigación en este ámbito.
- Los profesores no sobreprotegen a los alumnos, aunque sí tienen una buena comunicación con los padres sobre la salud, comportamiento y aprendizaje diarios, a través del uso de cuadernos.
- En los parques de juegos hay rampas, pequeñas colinas y algunos árboles altos, espacios variados donde los niños pueden manipular arena, agua, pequeños animales y plantas para que, mediante la experiencia, acierten o se equivoquen. Se facilitan a los alumnos las actividades fuera y dentro del centro educativo.
- Los contenidos educativos también están muy relacionados con los acontecimientos de cada temporada.
- Las madres suelen elaborar las cajas de transporte del almuerzo, lo que se considera como un pequeño arte. Muchos artículos personales que se utilizan a diario en los jardines de infancia están elaborados por las madres.

Existen varios puntos a favor del modo en que se lleva a cabo la Educación Infantil en Japón, como son, por ejemplo, los amplios espacios verdes, para que los niños tengan una gama de posibilidades de experimentación más amplia, o el que las madres se impliquen en la elaboración de materiales escolares y, además, este hecho se conciba por la sociedad como un arte. Otro aspecto que me parece muy favorable es el hecho de que el profesorado de Educación Infantil debe renovar su titulación cada diez años, lo cual generará cierta implicación, por parte de los docentes, en la mejora y sus cualidades y en un mantenimiento en la calidad de sus metodologías.

Por otro lado, también existen puntos débiles en este sistema educativo, como el uso de cuadernos, por parte del profesorado, para la comunicación con los padres, ya que considero que sería más enriquecedor para ambas partes, el realizar entrevistas personales que ayuden a que los padres también puedan realizar aportaciones al centro educativo y a los docentes. De esta manera, se pone en relieve que los profesores de Educación Infantil de Japón necesitan una mayor formación en cuanto a las habilidades de comunicación, para poder entablar mejores relaciones con otros compañeros de profesión y con las familias. En sus estudios iniciales, los docentes reciben formación en cuanto a la gestión y planificación, sin embargo, durante su carrera profesional necesitan de una continua y cada vez mayor formación en habilidades de liderazgo. Además, las prácticas curriculares no están generalizadas.

Otro aspecto es que este sector es mayoritariamente femenino, aunque inferior a la media de los países de la OCDE, con un 94% de mujeres, por lo que deberían concederse más oportunidades para que los hombres también accedan a esta profesión.

En Japón existen dos tipos de instituciones encargadas de la enseñanza infantil, los Jardines de Infancia (*youchien*) y las guarderías (*hoikujo*).

Los **Jardines de Infancia** admiten niños desde los tres a los cinco años. Estas instituciones están regidas por la Ley de Educación Escolar (artículos 22 y 77), que se lleva a cabo desde el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología. Asimismo, siguen las directrices marcadas por el Curriculum Nacional de las Normas de los Jardines de Infancia.

Estos centros tienen carácter educativo, por lo que abren una media de 220 días al año, que se corresponden con los del calendario escolar. La jornada estándar tiene una duración de cuatro horas al día.

Los padres que quieran matricular a sus hijos en los Jardines de Infancia, deben tener en cuenta el precio de éstos, aunque por otro lado es mayor la facilidad en cuanto al proceso de matriculación, ya que simplemente hay que acudir al centro donde se quieran recibir los servicios.

En la actualidad, debido al descenso de la tasa de natalidad, a que las ayudas públicas para las familias también se encuentran por debajo de la media de los países de la OCDE y a que las madres tienen una subvención inferior a la media en la baja por maternidad, muchos Jardines de Infancia están experimentando una grave crisis. En consecuencia, la competencia entre estos establecimientos es más alta y se han incorporado programas educativos adicionales, como la enseñanza de Informática, proporcionar un autobús escolar, servicio de comedor o fomentar la enseñanza de idiomas extranjeros. Actualmente, el 88% de los Jardines de Infancia privados ofrecen servicio de cuidado de los niños durante el día, tras la jornada escolar establecida.

Los profesores deben estar cualificados con la Licencia de Profesor de Jardín de Infancia según las bases de la Ley de Certificado del Personal Educativo. Como mínimo debe haber un profesor por cada clase, y la ratio alumnos-profesor es de 35/1.

Considero que esta situación está llevando a un descenso de la calidad en esta etapa educativa, debido a que esta altísima ratio no puede ser beneficiosa para los alumnos porque, aunque un docente tenga mucha experiencia, siempre van a haber unos niños que estén más desatendidos que otros.

A las **guarderías** pueden acudir los niños desde los seis meses de edad. Estos centros están legislados mediante la Ley de Bienestar Infantil (artículo 39), que deriva del Ministerio de Salud, Bienestar y Trabajo.

Las guarderías están pensadas para encargarse de aquellos niños cuyos padres deben trabajar y deben separarse de los hijos por largas horas. Para atender tales

necesidades, estas instituciones abren los 365 días del año, durante ocho o más horas diarias. En la actualidad, ofrecen un horario extenso para la atención a los niños y cuidado de los niños durante la noche.

La matriculación en las guarderías está regida por la Oficina de Bienestar, quien decide qué niños son los que tienen una mayor necesidad de este tipo de atención. El pago de derechos depende de economía familiar.

Las guarderías se rigen por las Directrices del Cuidado de la Primera Infancia en las Guarderías de Día.

El profesorado de estos establecimientos está cualificado según la normativa de la Ley de Bienestar y Regulaciones para su aplicación. Sin embargo, no reciben una educación inicial formal.

La ratio alumnos-profesor para los recién nacidos es de 3/1; para niños entre uno y dos años es de 6/1; para niños de tres años es de 20/1; y para los alumnos de cuatro a cinco años es de 30/1.

Por otro lado, han surgido los *baby hotels* u hoteles infantiles, como un próspero negocio que pretendía dar respuesta a todas las familias que no podían hacerse cargo de sus hijos durante el horario laboral. Estos establecimientos abren tanto durante el día como durante la noche y estuvieron sin supervisión legal hasta 1981. Este hecho pone de manifiesto la poca atención prestada a la atención de los menores hasta hace tres décadas, así como la existencia de un sector que piensa en la atención a los niños como un negocio, en lugar de como un servicio comunitario.

Asimismo, también existen otros servicios de atención a la primera infancia como son, las “madres cuidadoras”, quienes cuidan a los niños en las casas de ellas, que se financian con ayudas públicas. También existen, para aquellos padres o cuidadores con niños de edad inferior a tres años en casa, varios programas no-formales de Educación Infantil, que las autoridades o las organizaciones sin ánimo de lucro proporcionan a los centros infantiles y a los centros comunitarios. En mi opinión, creo que es una buena idea proporcionar una oferta variada de atención a los niños en la primera infancia, sin embargo, creo que toda atención a los niños debería tener un claro carácter educativo, por lo que el gobierno debería considerar en exigir esta característica a los servicios anteriormente citados.

A pesar de que la mayor parte de la población infantil acude a los Jardines de Infancia o a los guarderías, sin embargo, estos centros no han sido apropiados para hacer frente a la actual situación demográfica de los niños y sus familias. De este modo, en muchas localidades los Jardines de Infancia actúan como guarderías y las guarderías como Jardines de Infancia, por lo que las diferencias sustanciales entre ambas instituciones quedan gradualmente difuminadas año tras año.

De esta situación, se ha generado un nuevo tipo de **Centros de Educación Infantil** (*nintei kodomoen*), autorizado por el gobierno central desde el año 2006. Los centros de Educación Infantil, están regulados por la Ley para Centros de Educación y Cuidado Infantil, así como por las regulaciones de las diferentes autoridades municipales. Estos centros responden ante el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología y ante el Ministerio de Salud, Bienestar y Trabajo. Asimismo, estas instituciones se basan, para sus prácticas pedagógicas, tanto en el Curriculum Nacional de las Normas de los Jardines de Infancia como en las Directrices del Cuidado de la Primera Infancia en las Guarderías de Día.

El alumnado que acude a los centros de Educación Infantil, tiene edades comprendidas entre los cero y los cinco años, independientemente de la jornada laboral de los padres.

La matrícula es solicitada directamente en el centro, aunque las autoridades municipales investigan cada caso para comprobar la falta de tiempo para la correcta atención de los niños.

La jornada escolar varía en función de las necesidades de cada familia, aunque normalmente suele ser de entre cuatro y ocho horas al día.

El profesorado encargado de los alumnos de cero a dos años debe estar en posesión de las mismas cualificaciones que el profesorado de las guarderías, mientras que los docentes que dan clase a los niños de entre tres y cinco años, lo recomendable es que estén en posesión tanto de la cualificación como profesores de guardería como la de profesores de Jardín de Infancia, aunque también es posible que tengan únicamente una de las dos titulaciones.

La ratio alumnos-profesor en estos centros para los niños recién nacidos es de 3/1, para los de uno a dos años es de 6/1, para los de tres a cinco años depende del tipo de metodología que predomine en ellos, como guardería o Jardín de Infancia, etc.

Los cambios sociales que se han producido respecto a la Educación Infantil en Japón son:

- La expansión del apoyo local a la educación de los niños en los Jardines de Infancia y guarderías.
- El incremento de una mayor cooperación entre los Jardines de Infancia y guarderías, así como la promoción de los nuevos Centros de Educación Infantil.
- El fortalecimiento de todas las funciones educativas en todos los servicios proporcionados a los niños de entre tres y cinco años, y una transición más progresiva desde la Educación Infantil hacia la Educación Primaria.
- La introducción de nuevas tendencias multiculturales en la Educación Infantil.

A pesar de los buenos datos registrados en la Educación Infantil japonesa, sin embargo, todavía existen algunos aspectos que deberían mejorarse, según estudios de la OCDE, como la igualdad en cuanto a los ingresos económicos de hombres y mujeres, siendo el salario femenino bastante menor que el masculino. Asimismo, la mayoría de las mujeres con niños menores de tres años e incluso más mayores, suelen estar desempleadas.

Por otro lado, el salario de los docentes de Educación Infantil es bastante más inferior que el salario de los de la etapa Primaria, llegando a ser hasta una 61% más bajo.

Otra aspecto es que ha quedado patente cómo, en un principio se ha considerado a los niños de la primera infancia como responsabilidades que delegar en otras personas, mientras se acude al trabajo, y únicamente en los últimos años se ha comenzado a entender esta etapa como una fase educativa, con la creación de los Centros de Educación Infantil. Por lo cual, considero que se debería obtener, por parte del gobierno japonés, una mayor flexibilidad hacia los padres y, sobre todo, hacia las madres, reduciendo su jornada laboral y permitiendo una mayor conciliación entre familia y trabajo. Asimismo, considero que todavía existe una fuerte posición del hombre por

encima de la mujer y de los niños en la sociedad japonesa, lo cual debería irse modificando para adaptarse a los tiempos actuales.

4.3.2. El sistema educativo finlandés

La principal reforma educativa en Finlandia se ha llevado a cabo en los últimos cuarenta años. El objetivo de dicha reforma era conseguir la unidad de la Educación Básica.

En los años setenta, existía un sistema de escuelas paralelas, el cual se modificó hacia un sistema único, con el propósito de que la educación llegase a todos los niveles de la población. Con anterioridad, además, se había procedido a la reforma de la formación del profesorado.

En los años ochenta, se abandonaba el sistema de cursos de diferentes niveles para alumnos con diferentes capacidades, ya que limitaba aquellas capacidades de los alumnos que escogían los niveles más fáciles.

En los noventa, gran parte de la responsabilidad en el ámbito de la calidad educativa se traspasó desde las autoridades estatales a las de municipios y centros, pudiéndose organizar así la educación en función de las necesidades de cada localidad.

En la actualidad, el sistema educativo finlandés consta de tres niveles principales:

- En el primer nivel se encuentra la Educación Básica, que abarca desde los siete a los dieciséis años.
- En el segundo nivel se desarrolla la Formación Profesional y la Educación Secundaria Superior, que tienen ambos una duración de tres años.
- El último nivel es el referente a la Educación Universitaria y Politécnica, con una duración de tres años, seguido posteriormente por la realización de los Másteres, que tiene una duración de dos años.
- Posteriormente se puede acceder a realizar un Doctorado.

La Educación Infantil no es considerada un ciclo educativo en sí mismo.

4.3.2.1.La Educación Infantil finlandesa en la actualidad

Esta etapa educativa y de cuidados de la primera infancia en este país, tiene dos objetivos concretos:

1. Dar respuesta a las necesidades del cuidado durante el día de los niños en edades inferiores a la de escolarización.
2. Proporcionar una educación infantil.

Como en la mayoría de los países europeos en la actualidad, la mujer se ha incorporado plenamente al mundo del trabajo por lo que, una vez finalizado el período de baja por maternidad o paternidad, los padres finlandeses tienen varias opciones donde elegir para la atención de sus hijos: por parte de las autoridades municipales, se oferta la posibilidad de la atención a los niños en Jardines de Infancia o familias que se encargan de su cuidado durante el día; por otro lado, se ofrecen los mismos servicios desde el ámbito privado; en último lugar, uno de los progenitores puede optar por obtener un permiso para el cuidado de la casa y de los hijos, con una subvención, hasta que el hijo más pequeño cumpla los tres años.

La Educación Infantil en Finlandia abarca desde que finaliza el permiso de maternidad o paternidad, cuando los niños han cumplido nueve o diez meses, hasta que comienzan la Educación Básica a los siete años. Durante este tiempo, los niños pueden pasar por dos etapas educativas: la primera, que abarca desde los cero a los cinco años, donde se proporcionan los servicios anteriormente mencionados; y la segunda etapa, desde los seis a los siete años, en la que se imparte la Educación Pre-primaria.

La legislación que regula el ámbito de la Educación Infantil quedó establecida en el Acta y Decreto del Cuidado de Día de los niños en edad infantil (1973), cuyos objetivos y principios se recogen en las Directrices del Curriculum Nacional (2003, revisado en 2005) y la Educación Pre-primaria es regulada por el Acta y Decreto de la Educación Básica (1998), que se guía por el Curriculum Nacional Esencial para la Educación Pre-primaria (2000, revisado en 2010). En la actualidad, la legislación correspondiente a la Educación y Cuidados de la Infancia está siendo reformada.

Cada municipio elabora sus propios curriculum, siendo su principio básico el que todas las personas relacionadas con la educación de los niños deben participar en la elaboración del mismo. Asimismo, las autoridades municipales a cargo de los asuntos sociales y de bienestar, también deben participar en la elaboración de los curriculum. Este aspecto debería ser tenido en cuenta en todos los países, ya que la elaboración de los curriculum debería ser realizada por aquellas personas que participan directamente en la educación de los niños y no, por expertos en la teoría, pero no en la práctica. Por lo cual considero que Finlandia, mantiene en este aspecto un punto a su favor en la calidad educativa respecto al resto de países.

Una parte integral en la **primera etapa educativa de cero a cinco años** es la correspondiente al servicio de cuidado durante el día de los niños. Las autoridades municipales proveen de estos servicios en centros de día y con familias que se ocupan de los niños. Asimismo, las personas que realizan el trabajo de cuidador/a o canguro, dependen de las autoridades locales, no son trabajadores privados, siguen las pautas marcadas por el Curriculum oficial nacional y pueden participar en los servicios de formación y eventos comunes con el resto de profesionales de Educación Infantil.

Estos servicios están disponibles a tiempo completo (durante un máximo de diez horas al día) o a tiempo parcial (durante un máximo de cinco horas al día). El calendario anual y el horario de día están coordinados con las necesidades de la población local. Las autoridades de cada localidad proporcionan, además, atención y cuidado de los niños durante la tarde, la noche y los fines de semana, para aquellos niños cuyos padres tienen trabajos de movilidad. Tanto los centros de atención a la primera infancia como los de Educación Pre-primaria ofrecen servicio de comedor.

Se puede acudir a proveedores privados, parroquias y ONG que proporcionan diferentes alternativas. El idioma y la cultura del niño se tienen en cuenta, ya que cualquier niño que hable Finlandés, Sueco o Sami (lengua lapona) recibirá la atención en su lengua materna. Los niños que proceden de otras lenguas y culturas son apoyados en colaboración con representantes de la cultura correspondiente. Asimismo, las creencias religiosas y cualquier otro principio básico de los padres son respetados en todos los servicios de cuidado de día.

Sin embargo, también existen datos que ponen de relieve la existencia de grandes diferencias en la competencia lectora entre los estudiantes sin antecedentes inmigrantes y los estudiantes que pertenecen a la primera y segunda generación de inmigrantes. Para asegurar que los niños aprenden la lengua materna adecuadamente en la primera infancia, es importante que los profesores tengan un buen conocimiento de la lengua materna, así como una buena comprensión y respeto a las otras culturas.

La matrícula para estos servicios se suele hacer en el municipio donde vive la familia y debe hacerse con cuatro meses de antelación, aunque si uno de los padres encuentra trabajo o comienza sus estudios en otro lugar, se debe garantizar a los hijos el que puedan acudir a estos servicios antes de dos semanas.

La cuantía de las tasas de pago de estos servicios, en el caso de los centros o familias ofrecidos por las autoridades municipales, depende directamente del número de integrantes de la familia, de sus ingresos, así como de la cantidad de horas de cuidado que se solicite al servicio. Los precios en el sector privado dependen de cada servidor, sin embargo, existen subvenciones para poderlos pagar.

La división en grupos en los Jardines de Infancia se suele separar, por un lado, los niños menores de tres años y, por otro lado, los niños entre tres y seis años, aunque también se llevan a la práctica otros modelos.

En la **etapa de Educación Pre-primaria** se tiene como pilar fundamental la idea de que la obligación no es ir a la escuela, sino aprender, por lo que en los programas preescolares generalmente se prepara a los niños para la Educación Básica, aunque la mayoría también aprenden a leer y a escribir.

Las autoridades municipales pueden decidir si la Educación Pre-primaria se da en un centro educativo con posibilidad de continuar en la Educación Básica, en un Jardín de Infancia o guardería o en otro lugar apropiado. Asimismo, cuando la distancia entre el hogar del niño y el centro de Educación Pre-primaria supera los cinco kilómetros, los municipios se deben encargar de poner a su disposición un medio de transporte gratuito.

Debido a que todos los niños tienen derecho a obtener una plaza en un centro de Educación Pre-primaria, este año educativo es gratuito y concedido por las autoridades municipales. En la actualidad, alrededor del 96% de niños entre seis y siete años acuden a esta etapa educativa. Este dato pone de manifiesto que la sociedad finlandesa considera más importante la Educación Pre-primaria que la Infantil, ya que la escolarización es casi total para esta etapa, mientras que en Infantil se registran unas de las tasas más bajas de la OCDE.

Por ley, se ha decretado que el mínimo de horas lectivas en esta etapa sea de setecientas horas al año. Cada centro educativo determina sus horarios, los días laborales y el comienzo y final de las fechas de enseñanza y otras actividades. En los municipios normalmente suele coincidir con el curso escolar oficial. El tiempo máximo de estancia en el centro de Educación Pre-primaria es de cinco horas al día. El tiempo para las comidas queda incluido dentro este periodo.

La división en grupos en estos centros se puede realizar de forma que coincidan los niños de esta etapa con los de la etapa anterior, o bien pueden juntarse con los de la educación obligatoria, la siguiente etapa. Esta variedad del alumnado es una cuestión de debate en la educación, en cuanto a que en la teoría se considera beneficioso para los alumnos y, sin embargo, en la práctica no se suele realizar en la mayoría de los países.

Se ha estipulado que los grupos de Educación Pre-primaria no pueden superar los trece alumnos. Si bien es cierto que, si existe un profesional para las necesidades educativas especiales, u otro tipo de docente que esté apoyando al profesor principal, el grupo de alumnos puede aumentar hasta veinte.

En cuanto a los contenidos del curriculum que se trabajan en esta etapa, los principales son los referentes a lenguaje e interacción, matemáticas, naturaleza y medio ambiente, ética y religión, educación física y motriz, educación para la salud y arte y cultura. Los profesores son libres de elegir las metodologías didácticas más convenientes. Este hecho supone un reconocimiento de la profesión de docente, como profesional responsable de la mejor educación de los niños, y, por otro lado, no entiendo si las familias escogen la escuela por la metodología del profesor, ya que en cada clase, entonces, habría una metodología diferente según cada maestro.

La evaluación en la Educación Pre-primaria se basa en los procesos de interacción entre el profesor y los alumnos y en las entrevistas regulares con los padres o tutores de los niños. Asimismo, se le fomenta a los alumnos el desarrollo de su capacidad para la autoevaluación. Al finalizar esta etapa educativa, se les entregará a los alumnos un certificado de asistencia.

En lo referente a las pedagogías alternativas, en Finlandia es posible organizar diferentes metodologías para llevar a cabo pedagogías que enfatizan el aprendizaje de un idioma o que se centren en el arte y la cultura. Este tipo de pedagogías incluyen, por ejemplo, las pedagogías de Rudolf Steiner (Pedagogía Waldorf) o de María Montessori. A este respecto, se debe informar completamente a los tutores de los niños de los principios que rigen dichas pedagogías y de sus objetivos específicos.

En este país, se le concede mucha importancia a la formación del profesorado, como elemento esencial para la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, lo más importante no son las calificaciones en sí de dicha formación, sino que lo que marca la diferencia es su habilidad para desarrollar el entorno pedagógico más favorecedor para los niños.

La filosofía del sistema educativo finlandés se basa en la máxima de que los mejores profesionales en educación son aquellos que deben dedicarse a las primeras etapas educativas del sistema, ya que son quienes sientan las bases de los futuros aprendizajes.

En consecuencia, los procesos de selección para la formación del profesorado son muy severos. En primer lugar, se debe superar una fase de selección nacional: los candidatos deben demostrar que poseen una buena capacidad educativa y una sensibilidad social. Este proceso de selección nacional escoge entre los participantes a aquellos cuyo promedio entre el bachillerato y la prueba de reválida supere el nueve. Para demostrar la sensibilidad social, los estudiantes deben haber participado en voluntariados, actividades sociales, etc.

En segundo lugar, se debe pasar un proceso de selección en cada Facultad de Educación. Este proceso consiste en una entrevista, donde el candidato debe demostrar su capacidad de comunicación, actitud social y empatía; un resumen de la lectura de un libro; una explicación de un tema delante de un grupo de estudiantes; la demostración aptitudes artísticas (artes gráficas o musicales); una prueba de matemáticas y otra prueba de Tecnologías de la Información (TICs).

Estas dos fases de selección, no se realizan en ningún otro país del mundo, lo cual permite, además, que en este proceso únicamente se seleccionen a personas que no tengan ningún trastorno mental y que puedan aguantar perfectamente la presión del trabajo con niños.

Los docentes encargados de la formación del futuro profesorado, son los mejores profesionales de sus promociones y especialidades. La carga lectiva en horas es muy superior al del resto de los países, ocupando alrededor de 3850 horas de formación-estudio, y está centrada en la didáctica.

El período de prácticas lo pueden realizar en centros educativos municipales o en centros de excelencia, que se encuentran bajo la titularidad de la Facultad de Educación, en los que la ratio alumnos-profesor es inferior a la de otros centros y poseen las mejores TICs. En la tesina de fin de carrera, deben demostrar su capacidad para la investigación.

Por último, una vez finalizada la carrera universitaria, son los directores de los centros educativos quienes seleccionan al personal. Para trabajar en un Jardín de Infancia, es necesario estar en posesión del Título de Grado o de Máster en Educación o en Ciencias Sociales. También se puede trabajar como otro tipo de personal, teniendo como mínimo el Título de Formación Profesional en Bienestar y Cuidado de la Salud. Para trabajar en un centro educativo, en la etapa de Educación Pre-primaria, es necesario obtener el Título de Grado o de Máster en Educación.

Aunque no hay oposiciones, los profesores son funcionarios públicos municipales y su sueldo les posiciona en un nivel económico medio-alto. No existe un órgano de inspección educativa, ya que al realizar un proceso de selección de los

estudiantes de Educación, la calidad del sistema se encuentra intrínseca en el proceso mismo. Además de los profesores titulados, también participan en el aula personal de apoyo y personal no docente. Los profesores son generalmente muy respetados por la sociedad.

Además de la formación del profesorado, otros puntos fuertes de los docentes de Educación Infantil en Finlandia son, por un lado, la obligatoriedad de realizar una formación continua, la cual es proporcionada tanto por el gobierno, como por los centros educativos y otras instituciones no gubernamentales; por otro lado, las condiciones de trabajo, ya que la ratio alumnos-profesor en la Educación Infantil de Finlandia es la más favorable de los países de la OCDE y está establecida por la ley: en el Primer Ciclo de Educación Infantil la ratio es de 4/1 y en el Segundo Ciclo es de 7/1. Considero que el resto de países deberían tomar nota de la responsabilidad que supone ser docente de Educación Infantil y proponer una formación docente más completa y exigente, así como de la posición social que tienen estos docentes en la sociedad finlandesa.

Sin embargo, la educación en esta etapa también tiene algunos puntos débiles, como son el hecho de que deben enfrentarse a nuevos retos en cuanto a las habilidades y competencias de liderazgo de los profesores y la adquisición de nuevas destrezas a la hora de manejar las nuevas tecnologías informáticas, así como que el profesorado finlandés de Educación Infantil y el de Educación Primaria deben cooperar más para facilitar el paso de los alumnos de una etapa a otra.

Finalmente, se debería realizar un replanteamiento del proceso de renovación del profesorado, ya que en la actualidad es mayoritariamente femenino y mayor de cuarenta años, por lo que sería recomendable que se contratara también a un profesorado más joven y variado.

4.3.3. El sistema educativo español

Hasta el siglo XIX no se crearon en España las primeras escuelas infantiles. Los primeros impulsores de ello fueron Pablo Montesino y la SEPMEP (la *Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo*) que, además de crear las

primeras escuelas infantiles, desarrollaron el primer *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840). Pablo Montesino promovió la puesta en práctica, de manera simultánea, de la educación corporal, la educación moral y la intelectual.

Las aportaciones de la SEPMEP fueron posicionar a la Pedagogía como la ciencia necesaria para la educación de los niños y promocionar la importancia de la educación del pueblo.

Asimismo, en la misma época apareció una de las primeras leyes que hace referencia a la educación de los más pequeños, como fue la Ley Moyano (1857), aunque en ella no se obligaba al gobierno a ninguna acción legal en favor de la Educación Infantil. El gobierno comenzó a controlar el mundo de las escuelas de párvulos al designar al director de la Escuela de Párvulos Juan Bautista Virio. Precisamente, desde la construcción de esta escuela en 1838, hasta la disolución de la SEPMEP, en 1850, se estima la primera fase de evolución histórica de las escuelas de párvulos. La segunda fase comenzaría en este año y no finalizaría en una fecha concreta, ya que en ella se da la difusión, más teórica que práctica, de la pedagogía de Fröbel.

El año 1882 fue importante para la educación de párvulos, ya que se estableció que fuesen las mujeres las encargadas de la dirección de las escuelas de párvulos y se creó un curso teórico-práctico para la formación de futuras maestras de educación infantil, en la Escuela Normal Central de Maestras. Sin embargo, años después se produjo el declive de esta etapa educativa con el cierre del Patronato General de Escuelas de Párvulos, así como la supresión del curso de formación para maestras anteriormente citado. Una institución importante para la educación infantil fue la Institución Libre de Enseñanza, que incorporó de manera eficaz, los principios ideológicos del froebelismo y del krausismo, desde finales del siglo XIX hasta principios del XX.

Durante la dictadura franquista, la educación infantil volvió a adquirir tintes benéfico-asistenciales. En este período se promulgó la Ley General de Educación (LGE, 1970), que define a la Educación Infantil como Educación Preescolar.

En la época siguiente y hasta la actualidad, se han ido sucediendo las leyes referentes a la educación, en consonancia con la alternancia de los partidos políticos en el gobierno. De esta manera, en un primer momento se elaboró la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) con el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en el gobierno, posteriormente se confeccionó, aunque no llegó a ponerse en práctica la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), con el Partido Popular (PP) y por último, la ley que sigue vigente en la actualidad, es la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) del PSOE. Aunque en los últimos meses se ha originado la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) del PP, sin embargo, esta ley no realiza ninguna modificación respecto a la Educación Infantil. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es el organismo encargado de la organización y correcto funcionamiento de las distintas etapas educativas, así como de su legislación correspondiente.

4.3.3.1. La Educación Infantil española en la actualidad

Esta fase educativa está bastante generalizada en España debido, principalmente, a la incorporación de la mujer al mundo laboral, sobre todo tras finalizar la dictadura del General Francisco Franco, a mediados de la década de los setenta.

En España se conceden bajas por maternidad, que tienen una duración de seis semanas, las cuales son prolongables a dos semanas más por hijo en el caso de los partos múltiples o de niños con discapacidad. En los casos de adopción o acogida de niños, la baja es de dieciséis semanas, prolongable de igual manera que en los casos anteriores. El importe de este permiso es el 100% del salario, descontando los conceptos no cotizables. El padre también tiene derecho a acceder a la baja por paternidad y lo puede llevar a cabo de manera simultánea o sucesiva a la de la madre, siempre que ambos padres trabajen y que lo realice de manera ininterrumpida. Los padres reciben la misma retribución que las madres. En comparación con Finlandia, en ese país existe además una subvención para el padre o la madre que se quede cuidando de la casa y de los hijos, hasta que el menor cumpla los tres años, lo cual sería una muy buena forma de que las familias pudiesen conciliar sus ingresos con el cuidado de los hijos, por lo cual considero que España debería tomar nota de ello.

La Educación Infantil en el sistema educativo es de carácter voluntario y se divide en dos ciclos:

- El primer ciclo: de cero a tres años, tiene una intencionalidad educativa, aunque no obligatoriamente escolar, y con una propuesta pedagógica específica.
- El segundo ciclo: de tres a seis años, donde se motivará el aprendizaje de la lecto-escritura, del manejo de TICs, habilidades lógico-matemáticas, una lengua extranjera y diferentes lenguajes artísticos. La evaluación es continua. Este segundo ciclo se ofrece de manera gratuita.

Las tasas de escolarización en Educación Infantil son muy altas, siendo del 31,8% en el segundo curso del Primer Ciclo, de uno a dos años; en el Segundo Ciclo, llega casi al 100%, llegando a un 95,2% en el primer curso, el 97% en el segundo curso y 97,7% en el último curso de este ciclo.

La Administración Pública ha elaborado un Curriculum general para Educación Infantil, aunque también delega en el gobierno de cada Comunidad Autónoma la elaboración y el establecimiento de otros currículos más concretos.

Los centros que se dedican a atender y/o educar a los niños en su primera infancia son, por un lado, los centros públicos y los privados concertados de Educación Infantil, que reciben fondos públicos; y por otro lado, los centros privados, que suelen ser mayormente las guarderías o Jardines de Infancia.

La asistencia a esta etapa educativa suele ocupar una media de cinco horas al día, bien en jornada continua o en jornada partida. Los servicios de comedor y actividades extraescolares suelen ser proporcionados por empresas exteriores a los centros educativos.

El acceso a los centros queda regido por las autoridades locales, aunque la Administración Pública sí especifica aquéllas condiciones por las que los niños pueden acceder a otro centro si se agotan las plazas en los centros públicos:

- La asistencia de algún hermano al centro o que alguno de los padres trabajen en el mismo.

- La proximidad de la vivienda o del trabajo al centro educativo.
- Las rentas anuales de la familia, sobre todo en las familias numerosas.
- La existencia de uno de los miembros de la familia con discapacidad.
- Se especifica que no haya ningún caso de discriminación por motivo de raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia social o personal.

El período de matriculación suele comenzar alrededor de cinco meses antes al comienzo del curso.

El personal docente encargado de la Educación Infantil en el Primer Ciclo debe estar en posesión, como mínimo, del Título de Formación Profesional de Técnico Superior en Educación Infantil, aunque es obligatorio que haya un profesional con la titulación universitaria de Grado en Educación Infantil. En el Segundo Ciclo, es necesario que todos los docentes hayan cursado los estudios universitarios.

En cuanto a la formación del profesorado, el Ciclo de FP de Técnico Superior en Educación Infantil consiste en una formación de un año con un período de prácticas, siendo normalmente una formación más centrada en los aspectos prácticos que en los teóricos. La formación universitaria del Grado en Educación Infantil tiene una duración de cuatro años y, en el último año, si se tiene la posibilidad, se puede acceder a una “mención” que especializa a los estudiantes en una determinada área. Sin embargo, estas “menciones” están muy repartidas por el territorio español y son escasas, por lo que las probabilidades de acceso a su realización son pocas. Posteriormente, se puede realizar un Máster que diversifique o apoye los estudios de la carrera universitaria. Obviamente, la formación del profesorado entre Finlandia, Japón y España es totalmente distinta ya que, mientras en el primer país se exigen los mejores expedientes, en Japón y España se exigen dos titulaciones distintas, en función del ciclo de edad en el que se vaya a trabajar, y en ninguna de ellas se exige tanto como en Finlandia, por lo que creo que el modelo finlandés de formación del profesorado debería ser recogido por los demás países.

El acceso al mercado laboral en los centros públicos está regido por un sistema de Oposiciones, a través del cual, se debe realizar una preparación teórica, para aprobar una convocatoria y poder ocupar una plaza ofertada. Estas plazas suelen proporcionar

un trabajo estable para toda la carrera profesional, sin embargo, los recién asignados deben trasladarse a la ciudad o pueblo donde haya quedado vacante un puesto.

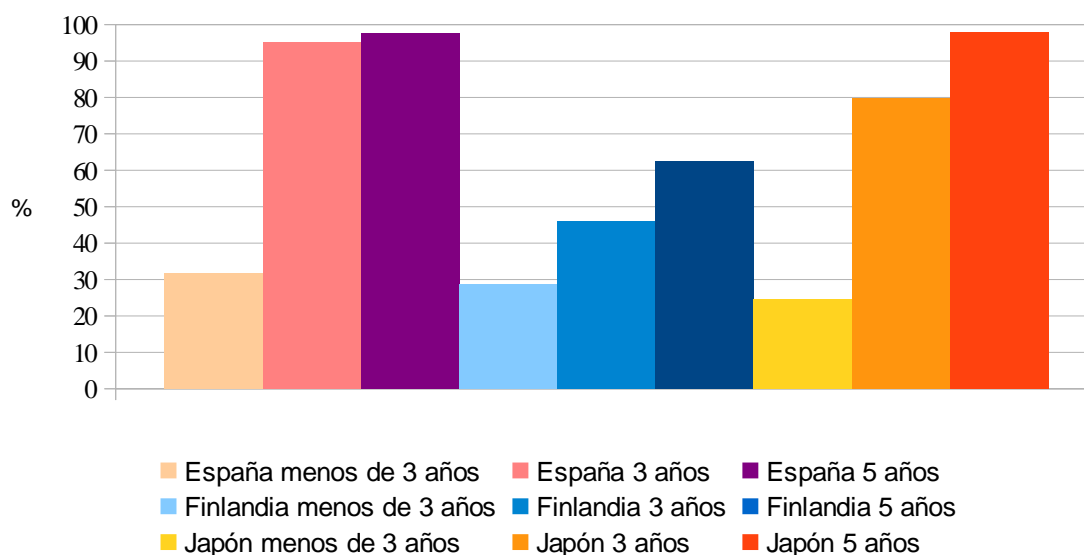
El acceso a los colegios privados o a los privados-concertados, se realiza mediante entrevistas personales con los encargados de dicha tarea en cada centro.

La ratio alumnos-profesor en la Educación Infantil española es de 12'8%, lo que la sitúa en un nivel inferior a la media de la OCDE. Sin embargo, considero que esta ratio disminuye al tener en cuenta los centros educativos rurales, en los que la población de alumnos es muy baja, por lo que creo que no representa la ratio real de la mayoría de los centros educativos urbanos, en los que las aulas suelen albergar entre veinte y veinticinco alumnos.

4.3.4. Comparación entre los sistemas educativos japonés, finlandés y español.

Para mostrar de una manera más gráfica esta comparativa, a continuación introduzco una serie de tablas de datos que reflejan las distintas reflexiones.

Figura 1: Tasas de escolarización en Educación Infantil en España, Finlandia y Japón



Fuente: Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Finland, Japan and Spain.

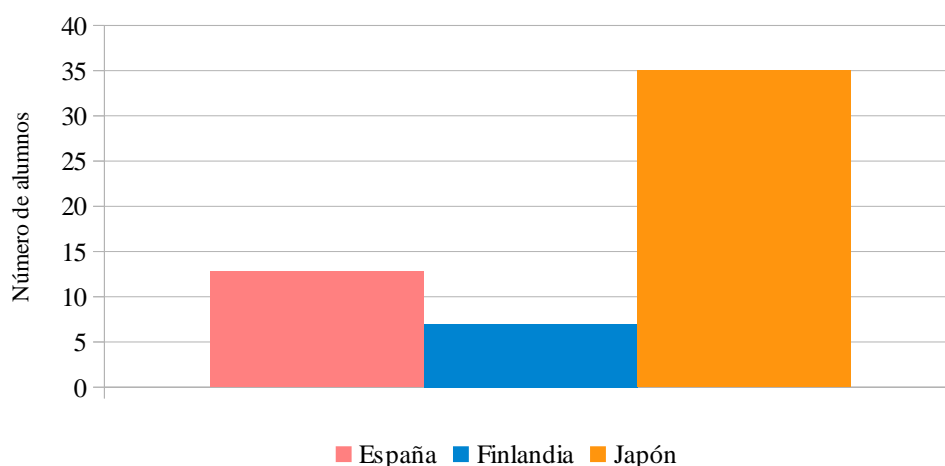
En los tres países se puede apreciar cómo las tasas de escolarización van aumentando a medida que aumenta la edad de los niños. Sin embargo, Finlandia

demuestra unas tasas generales más bajas que España y Japón. Es notorio cómo, los alumnos de Finlandia y Japón son los que mejores resultados han obtenido en las pruebas PISA y, por otro lado, tienen unas tasas de escolarización en Educación Infantil muy diferentes, con lo que se pone de manifiesto lo diferentes que son las pedagogías que se siguen en estos dos países, ya que en Finlandia no influye del todo el que se escolarice a los niños desde temprana edad.

Sin embargo, existen estudios que corroboran los mejores resultados de aquellos estudiantes que en su primera infancia acudieron a la escuela, frente a los que no lo hicieron. De esta manera, también destaca el que España, aunque tenga tasas más altas de escolarización en ambos ciclos, sus estudiantes no obtengan tan buenos resultados, por lo que considero que, aunque se pongan unas buenas bases, si en los siguientes diez o doce años de estudios no se siguen cultivando estas bases, no se obtiene la calidad educativa que todos deseáramos.

Por otro lado, España y Japón están muy equiparados en cuanto a la escolarización en el 3^{er} curso de Educación Infantil, aunque los niveles en los otros cursos son mejores en España que en Japón. Consecuentemente, llama la atención de que, a pesar del gran número de alumnos por clase en el Segundo Ciclo de Educación Infantil que existe en Japón, las madres no se deciden a llevar a los centros educativos a sus hijos menores de tres años. Esto puede ser una consecuencia de la baja tasa de empleabilidad que existe entre esta población.

Figura 2: Ratios docente/alumnos en Educación Infantil en España, Finlandia y Japón



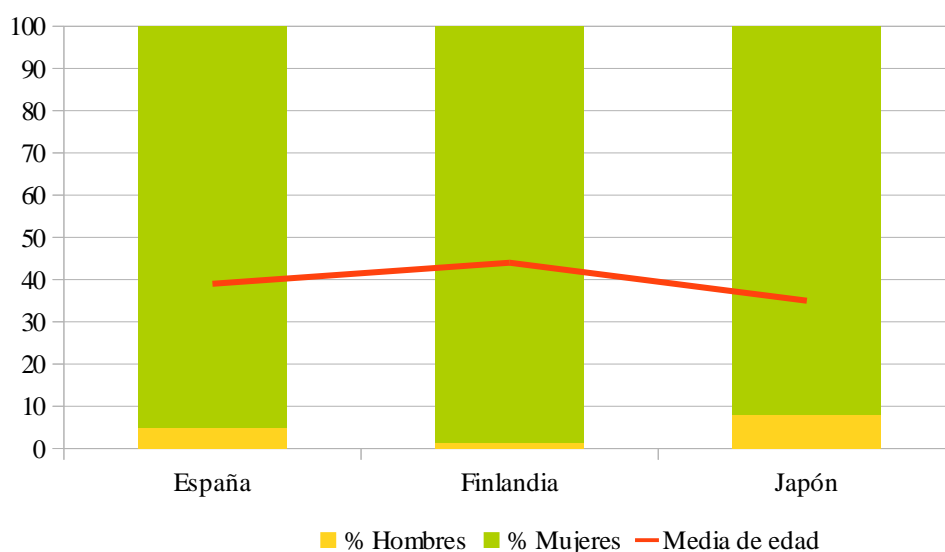
Fuente: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", Junio2011.

Como se puede apreciar, la ratio alumnos-profesor de Finlandia y Japón se corresponden con las tasas de escolarización, ya que el primero destaca por tener una baja escolarización y, por lo tanto, una ratio baja, así como Japón destaca por lo contrario.

Además, creo que la baja ratio de Finlandia, proporciona a sus alumnos de Educación Infantil una mejor calidad educativa, ya que obtienen una educación más personalizada, al poder atender mejor el docente a sus necesidades y capacidades.

Por otro lado, España, que presenta las tasas de escolarización más altas de los tres países, refleja una ratio intermedia entre Finlandia y Japón. A pesar de no estar de acuerdo con la proporción de esta ratio, ya que por mi experiencia en las prácticas debería situarse diez puntos por encima, sin embargo, considero que en nuestro país se intenta ofrecer una amplia oferta de centros educativos, así como reducir en todo lo posible el número de alumnos en las aulas, para mejorar la calidad educativa.

Figura 3: Perfil de los docentes de Educación Infantil en España, Finlandia y Japón



Fuente: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", Junio 2011.

Como se puede observar fácilmente en la gráfica, el perfil de los docentes en los tres países es prácticamente femenino y de entre 35 y 45 años. Esto indica que en estos países no se promueve lo suficiente el que haya una heterogeneidad en este sector, así como tampoco el que los jóvenes accedamos al mismo.

Aunque, si bien es cierto, que en la Educación Infantil es muy importante la experiencia, ya que muchas veces los niños no son capaces de expresar por sí mismos lo que les pasa, y esta experiencia te ayuda a entenderles. En consecuencia, me parece normal que la mayoría de los docentes pertenezcan a esta franja de edad. Por otro lado, retrasa la experiencia que deberíamos ir adquiriendo los jóvenes, con lo que quizá dentro de varios años, la franja media de edad sea todavía más alta.

5. PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1. METODOLOGÍA O DISEÑO

A raíz de lo expuesto anteriormente, considero que una buena forma de poner en práctica los mejores aspectos que se han destacado de los diferentes sistemas educativos es proponiendo la organización de un centro educativo que los reúna. De esta manera también, pretendería recoger aquellos aspectos más favorables y novedosos de unas corrientes pedagógicas que han tenido una trascendencia internacional importante, como son las Escuelas de Reggio Emilia (Italia) y el Curriculum High-Scope (Estados Unidos).

Estas dos corrientes responden a una forma alternativa de la enseñanza en Educación Infantil, cuyo principal método es fomentar el que los niños sean los protagonistas de su aprendizaje, llevándose a cabo actividades que se basan en lo que los propios niños van descubriendo. Las escuelas de Reggio Emilia realizan, no sólo una propuesta didáctica, sino una forma distinta de organización de las escuelas; el Proyecto High-Scope propone una serie de rutinas y metodologías para fomentar el aprendizaje de los alumnos.

Mi propuesta de centro educativo recogería algunas características físicas de las Escuelas de Reggio Emilia y de las de Japón, mientras que en los aspectos metodológicos me fijaría en los del Curriculum High-Scope y de Finlandia, aunque sentaría las bases sobre el curriculum español.

De esta manera, a pesar de que existen muchas variables que se deben considerar a la hora de proyectar un centro educativo, como el contexto social y urbano, los presupuestos, la diferente legislación, etc., presentaré mi propuesta centrándome en cuatro pilares metodológicos fundamentales, como síntesis de la teoría analizada:

5.1.1. Principios metodológicos

- El alumno es el protagonista de su proceso educativo, por lo que los adultos fomentarán el que sea creativo y desarrolle la curiosidad y el interés en adquirir nuevos aprendizajes.
- A través de las rutinas se motivará a los alumnos a que realicen proposiciones de actividades y desarrollen su autonomía.
- Se respetarán los diferentes ritmos de aprendizaje y desarrollo físico, social e intelectual de los niños.
- Los docentes siempre fomentarán una buena comunicación con los alumnos y, entre ellos mismos, con el fin de que se produzcan interacciones que deriven en la progresión de la educación de los niños.
- Se considerará fundamental enseñar a los alumnos a leer y a que amen la lectura, así como el aprendizaje de una primera y segunda lengua extranjera.
- Se concederá importancia a las materias artísticas, físicas y manipulativas, que atraigan a los alumnos y les hagan descubrir nuevas experiencias formativas.
- Se fomentará a los alumnos el contacto con la naturaleza y el respeto por la misma, así como a otras culturas. De esta manera se fomentará el contacto con animales domésticos, al menos, una vez a la semana.
- El profesorado trabajará de manera colaborativa, unos con otros, permitiendo las aportaciones que quieran suministrar diferentes personas que tengan la experiencia adecuada.
- Se demandará a los profesionales de la educación una implicación total con el centro educativo: estarán dispuestos a recibir una formación permanente y una autoevaluación continua, teniendo en cuenta que ellos o ellas también aprenden de los alumnos; asimismo, proporcionarán al centro aquella información que consideren importante a la hora de mejorar la calidad educativa.
- La colaboración de las familias es fundamental, por lo que se las debe implicar en este proyecto, convirtiéndolo en suyo también.

5.1.2. Organización del alumnado

Los niños que comienzan en la escuela irían dos días a jugar de manera libre en la misma, mientras son observados e interactúan con dos profesionales de la educación, y otras personas de apoyo, como estudiantes de la carrera de Educación Infantil, otro personal con experiencia en este campo y/o padres de alumnos. A partir de las conclusiones derivadas de esta observación y participación, los niños se repartirían en pequeños grupos, de diez u once niños, llegando a un máximo de quince niños en los niveles superiores de aprendizaje. Estos grupos estarían formados por niños con niveles de maduración parecidos o con ritmos de aprendizaje similares, independientemente de la edad de cada alumno.

Las aulas estarían distribuidas de la siguiente manera:

- Un aula para los alumnos más pequeños, con mobiliario adaptado, servicio, zonas de higiene de los niños y materiales educativos. También dispondrán de grandes ventanales para que entre luz y ventilación natural.
- Un aula para los alumnos que se encuentran en un nivel de iniciación a los aprendizajes educativos y/o a la asistencia a una escuela.
- Un aula para los alumnos que se encuentran en un nivel intermedio de aprendizaje, en el que se note el progreso, pero que muestren la necesidad de adquirir más conocimientos.
- Un aula para aquellos alumnos que ya se encuentran en el nivel más alto de aprendizaje que abarca la Educación Infantil e, incluso, muestre interés por conocimientos de la Educación Primaria.

El acceso a un nivel superior al que se encuentra el alumno depende únicamente del ritmo de aprendizaje de cada niño.

No se admitirían niños en los primeros meses hasta un año, por considerar que donde deben estar realmente es con su familia.

5.1.3. Organización del profesorado y la dirección y coordinación educativa

Para la selección del profesorado se tendrían en cuenta los años de experiencia, las notas obtenidas en la carrera y el nivel de interés real en el proyecto.

Se seguiría el curriculum establecido por el Ministerio de Educación y el de la Junta de Castilla y León, pero se elaboraría un Proyecto Educativo de Centro con la participación de todos los docentes y de los padres que tuviesen una formación pedagógica. Asimismo, se solicitaría la colaboración de un pedagogo/a, y de personal docente dedicado a la multiculturalidad, con la correspondiente formación como Educador Social o Trabajador Social.

Una vez a la semana se reunirían todas las personas que participan en la labor educativa del centro para compartir sus reflexiones y modificar o aportar innovaciones en la metodología. Para ello, se repartirían, al comienzo de curso, unos cuadernos, donde todas estas personas anotarían sus reflexiones diarias.

Los educadores trabajarían en parejas, siendo apoyados por otras personas voluntarias como padres, estudiantes de la carrera o profesionales de la educación jubilados.

El centro mantendría el mismo tutor/a para los niños en los cinco años de la Educación Infantil que se llevarían a cabo en este centro, desde que comienzan con un año hasta que cumplen los seis años.

5.1.4. Recursos funcionales: el tiempo y el espacio

Las aulas se encuentran unidas por un amplio espacio central, en donde todos los niños inician la mañana con juego libre y canciones. La entrada al centro reflejará la metodología del mismo mediante exposiciones de los trabajos realizados, fotografías, etc. También habrá una sala de comedor, donde se cocinará la propia comida de los niños.

Cada aula se subdivide en dos zonas contiguas, siendo una de ellas un taller artístico, para realizar las actividades con barro, pintura, lana, instrumentos de música,

etc. Este taller guardaría también gran parte del material de la clase, para así tener más espacio en la misma.

Asimismo, habría otra zona para realizar las actividades de psicomotricidad y un espacio verde, lo más amplio posible, con árboles frutales, un huerto y flores.

Los materiales que se utilizarán se intentará que sean siempre reciclados y, a ser posible, elaborados por los docentes y los padres.

Las rutinas que seguirían los alumnos serían las siguientes:

- Entrada y encuentro con los compañeros en la sala central. Canción de bienvenida, comentar el tiempo meteorológico, el día de la semana y del mes que es y alguna cosa especial que le haya pasado a algún alumno y/o felicitar el cumpleaños si corresponde. Duración aproximada: 30 minutos.
- Cada pareja de docentes lleva a sus alumnos al aula, para planear entre todos una actividad a realizar, partiendo del centro de interés común entre los alumnos o de la mayoría de ellos. Si existen más ideas interesantes se llevarán a cabo posteriormente. Duración aproximada: 10 a 15 minutos.
- Los maestros indican una actividad en relación con lo hablado anteriormente, pero los niños comienzan a llevar a cabo sus propios planes de trabajo, sin que los profesores les dirijan, si no que observan y participan en las actividades para motivarles a descubrir una solución a los problemas. Duración aproximada: de 30 a 45 minutos.
- Recreo: en el espacio verde del centro, si el tiempo acompaña; si no, en la sala central. Duración: 30 minutos.
- Después del recreo se llevarían a cabo labores artísticas con los materiales del centro o de fomento de la lectura. Duración aproximada: 45 minutos.
- Posteriormente llegaría el momento de la comida, reuniéndonos todos en el comedor y teniendo, luego, un momento de siesta o de recreo. Duración: 1 hora y 15 minutos.
- Por la tarde se llevarían a cabo sesiones que buscaran el movimiento físico de los alumnos, como la psicomotricidad, bailes, juegos y cantos, etc. Duración aproximada: de 30 a 45 minutos.

- Por último, se aprovecharía para realizar aquellas actividades propuestas por los alumnos, que no han dado tiempo a llevar a cabo por la mañana. Duración aproximada: de 30 a 45 minutos.
- Momento de recoger todos los materiales y limpiar lo que se haya ensuciado y recordar, en asamblea, lo que se ha aprendido durante el día y qué cosas les han llamado más la atención. Duración: 30 minutos.

5.2. RESULTADOS ESPERADOS

A pesar de que en la propuesta anteriormente expuesta no he mencionado una ciudad concreta en la que llevarla a cabo, sin embargo, considero que lo más probable sería en Valladolid. Aunque para hacer realidad esta propuesta necesitaría muchos años de experiencia como educadora en el ámbito de la Educación Infantil. Por lo que, aunque actualmente existen en Valladolid dos centros educativos dedicados a la Pedagogía Waldorf, es posible que en el momento en que yo considerase oportuno abrir mi centro, existiesen más establecimientos de este estilo.

Por otro lado, en cuanto a la educación de los alumnos, considero que las metodologías planteadas en mi propuesta tienen el fin de lograr que los niños desarrollen sobre todo su creatividad y su autonomía, lo que considero que es fundamental para la forma de desenvolverse en el mundo en su futuro. En consecuencia, esperararía que mis alumnos tuviesen una menor dificultad a la hora de resolver los problemas que se les fuesen presentando a lo largo del tiempo.

Además, he querido destacar en los principios metodológicos el fomento de la comunicación, del amor por la lectura y por los idiomas, ya que también me parecen elementos básicos a la hora de socializarse y progresar de manera adecuada en los futuros estudios, ya que por mi experiencia en la carrera, he podido comprobar que el tener gusto por la lectura es bastante importante a la hora de realizar tareas como hacer resúmenes, leerse capítulos de libros o documentación, comprender la información, etc.

En cuanto al aprendizaje de los idiomas, se puede observar en la sociedad cómo los idiomas no son sólo necesarios a la hora de encontrar un trabajo, sino para escuchar

y entender informaciones de todas partes del mundo, en el que cada vez nos encontramos más conectados y, por tanto, es necesario hablar en un mismo idioma.

Asimismo, me parece muy importante el que los niños, desde muy pequeños, tengan un contacto habitual con animales domésticos, que les ayuden a socializarse, a desarrollar y expresar amor, a comunicarse y a respetar a la naturaleza.

Además, me parece muy interesante crear un proyecto con las aportaciones de los propios docentes del centro y de las familias, ya que creo que ello derivaría en una mayor implicación por parte de todos los participantes. Esto modificaría los puntos de vista de los docentes, del centro como lugar de trabajo y, de las familias, del centro como lugar donde dejar a los hijos mientras se está en el trabajo.

Finalmente esperararía que, a partir de las experiencias vividas en mi centro educativo, con sus éxitos y sus fracasos, generara una nueva forma de mejorar la calidad de la educación, aportando a los alumnos nuevas metodologías que les ayuden a adquirir conocimientos que les sirvan para toda la vida y que les formen como personas dignas y capaces de desenvolverse en el mundo del mañana.

6. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

En un primer momento, la idea que sustenta este trabajo me surgió a raíz del visionado de un documental acerca de las diferencias entre la educación española y la educación finlandesa, ya que en los últimos años, los resultados del Informe PISA han ido adquiriendo una mayor relevancia, y Finlandia ha sido uno de los países con mejores resultados en las últimas pruebas, mientras que España ha quedado en una posición intermedia/baja, hecho por el cual se realizó este documental. Tras ver este programa en la televisión y percibir a través de él las grandes diferencias que existen entre un sistema educativo y otro, me produjo una gran curiosidad el investigar y saber más acerca de los procedimientos educativos en Finlandia.

Por lo tanto, a la hora de repasar las competencias adquiridas durante el Grado de Educación Infantil y, habiendo estudiado la asignatura de “Corrientes Pedagógicas”, me suponía una manera de complementar dicha formación, el realizar esta investigación ya que, como afirmo en la justificación, todo buen profesional debe apostar siempre por la mejora de su propia labor y pretender alcanzar el mayor nivel de calidad posible. Por otro lado, también soy consciente de que no tengo carencias únicamente en lo teórico, sino además en lo práctico, por lo que deseo dejar claro que ambos ámbitos son igual de importantes para mí.

Asimismo, revisando los objetivos que me había planteado al inicio de este trabajo, considero que queda claramente reflejado a lo largo del mismo que los he tenido siempre en cuenta y los he alcanzado sin dificultad.

La fundamentación teórica ha sido la parte central de mi trabajo, debido a que este estudio de las diferentes corrientes pedagógicas ha sido una labor muy amplia de investigación, teniendo que consultar muchas fuentes, en distintos idiomas (inglés y francés) porque en español hay una escasa información acerca de los sistemas educativos finlandés y japonés, y desechando mucha información que, a pesar de ser interesante, no se correspondía exactamente con los objetivos a conseguir. Sin embargo,

el haber leído tantos documentos me han aportado muchos conocimientos sobre otras pedagogías, otras concepciones de la primera infancia, como en el caso japonés, diferentes maneras en cómo los gobiernos atienden a las necesidades de las familias, sobre todo, el que todos los gobiernos priorizan los niveles económicos y de trabajo, frente a la calidad de vida de sus habitantes a través de una sana conciliación familia-trabajo.

Al realizar la comparación entre los tres países, considero que España no queda en un mal lugar en cuanto a la Educación Infantil, frente a Japón y Finlandia, ya que es una etapa que está más generalizada que en los otros países y existen numerosos centros que pretenden atender y educar a los niños, sin que ello se convierta en un negocio, como ocurre en Japón. Por otro lado, considero que en Finlandia existe una mejor conciliación familia-trabajo que en España, ya que las tasas de escolarización con más bajas, probablemente porque las familias también tengan más tiempo para dedicárselo a los hijos. Sin embargo, considero que se debe de conseguir un equilibrio entre la dedicación de las familias y la de las escuelas, ya que no es lo mismo educar a un niño en la familia que de manera escolar, por lo que en todos los países creo que se debería fomentar una mayor colaboración entre las familias y los centros educativos.

A partir de esta reflexión es como ha surgido uno de los pilares principales de mi proyecto de intervención educativa. Asimismo, este proyecto es una forma de expresar el que, se ha generalizado el que los niños desde la más tierna infancia, estén sentados en el pupitre y realicen muchas tareas, lo cual me parece que va en contra de la naturaleza de los niños. A través de mis experiencias en las prácticas he podido observar este tipo de situaciones y sus consecuencias, tanto en los alumnos como en los docentes, por lo que no he podido aprender que esta no es la mejor manera de fomentar los aprendizajes en los niños.

Finalmente decir que, la realización de este trabajo me ha aportado mucha información acerca de la Educación Infantil a nivel internacional, además de poder situarme en posición de planear una escuela infantil basándome en mi investigación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LISTA DE REFERENCIAS

- Ancheta Arrabal, A. (2011) *La escuela infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención a la primera infancia*. Tirant Humanidades. Valencia.
- Clarke-Stewart, A. (1987): *Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study*. En D. PHILLIPS (Ed.), *Quality in Child Care: what does research tell us?* (21-41). Washington DC: NAEYC.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó. Barcelona.
- Goelman, H. y Pence, A. (1987): *Effects of Child Care, family, and individual characteristics on children's language development: the Victoria day care research project*. En D. PHILLIPS (Ed.), *Quality in Child Care: What does research tell us?* (89-104). Washington DC: NAEYC.
- Gripenberg, M. y Lizarte Simón, E. J., (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3*, pp. 14-24.
- Harms, T. y Clifford, D. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press. Nueva York.
- Howes, C. (1987): *Quality indicators in Infant and Toddler child care: the Los Angeles study*. En P. Deborah (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?*. Washington, DC: NAEYC.
- Ikeda, M. y Zoido, P. (2011). ¿La asistencia a Educación Infantil se traduce en mejores resultados en el aprendizaje escolar?. *PISA in focus, 2011/1*, pp. 1-4.
- Kontos, S. y Fiene, R. (1987): *Child care quality, compliance with regulations, and children's development: the Pennsylvania Study*. En D. Phillips (Ed.), *Quality in Child Care: What does research tell us?* (57-79). Washington DC: NAYCE.
- Lera Rodríguez, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación, 343*, pp. 301-323.
- Mcgurk, H., Caplan, M., Hennessy, E. y Moss, P. (1993): Controversy, theory and social context in contemporary day care research. En *Journal Child psychology Psychiatry, 34 (1)*, pp.3-23.

- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, extraordinario 2006*, pp. 237-262.
- Ministerio de Educación, cultura y deporte. (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Madrid. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, cultura y deporte. (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: resultados y contexto. OCDE*. Madrid. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministry of Education (1996). *Development plan for education and university research for 1995-2000*. Helsinki. Finland Education and Research 2000.
- OECD. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland*. Taguma, M., Litjens, I. y Makowiecki, K.
- OECD. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Japan*. Taguma, M., Litjens, I. y Makowiecki, K.
- Phillips, D., Scarr, S. y McCartney, K. (1987): *Dimensions and effects of child care quality: The Bermuda Study*. En D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: what does research tell us?* Washington, D.C.: NAEYC.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F. y Coelen, C. (1979): *Children at the center: Final results of the National Day Care Study*. Cambridge, MA, Abt Associates.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Montréal. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Velloso de Santisteban, A. (1994) *El sistema educativo en Japón*. Labor. Barcelona.
- Weikart, D. (1996) Experiencia en Diseño y Aplicación del Curriculum HIGH/SCOPE en Educación Preescolar. *Pensamiento Educativo*, 19, pp. 29-49.
- Zabalza Beraza, M. A. (2001) *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea. Madrid.

8. APÉNDICES

8.1. TABLAS

TABLA 1. Diferencias entre la escala ECERS y ECERS-R.

ECERS	ECERS-R
Cuidados personales	Rutinas de cuidado personal
Material y mobiliario	Espacio y mobiliario
Lenguaje	Lenguaje y razonamiento
Motricidad fina y gruesa	Estructura del programa
Creatividad	Actividades
Desarrollo social	Interacciones
Necesidades de los adultos	Padres y personal del centro

Fuente: Lera Rodríguez, M. J. "Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación" y Harms, T., Clifford, D., y Cryer, D. "Escala ECERS-R".

TABLA 2. Áreas de Evaluación del Estudio PISA

	MATEMÁTICAS	LECTURA	CIENCIAS
Definición	La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo y a emitir los juicios y las decisiones bien fundadas que los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos necesitan.	La capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad.	El conocimiento científico y el uso que se puede hacer de ese conocimiento para identificar preguntas, adquirir nuevo conocimiento, explicar fenómenos científicos, y llegar a conclusiones basadas en pruebas científicas sobre cuestiones de este tipo. Incluye la comprensión de las características de la ciencia como una forma de conocimiento y de investigación.

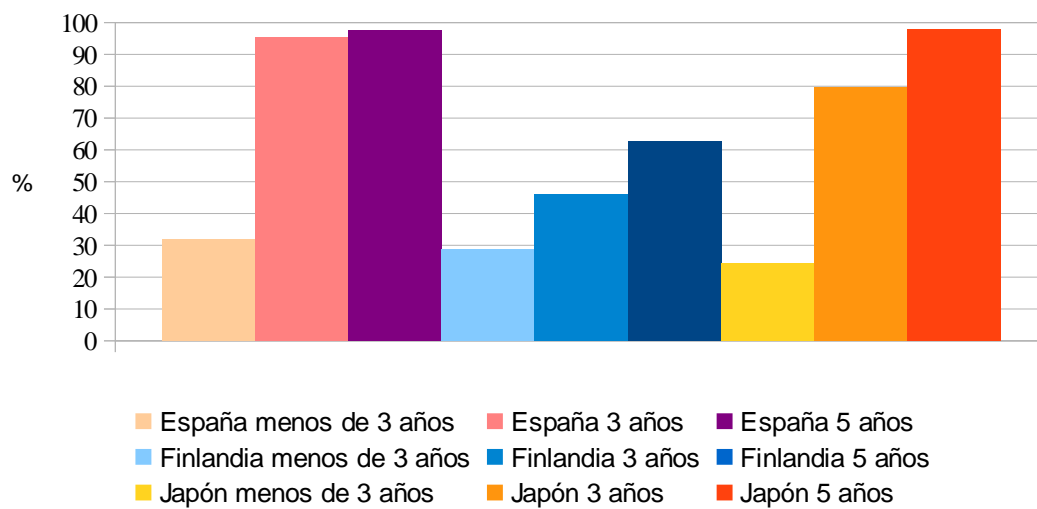
			Asimismo, la conciencia de que la ciencia y la tecnología organizan nuestro medio material e intelectual, y la voluntad de interesarse por cuestiones e ideas relacionadas con la ciencia, como ciudadanos reflexivos.
Contenido	Cuatro áreas relativas a los números, el álgebra, la geometría y la estadística, interrelacionadas de formas diversas: - Cantidad - Espacio y forma - Cambio y relaciones - Incertidumbre y datos.	Tipo de textos: - Textos continuos o de prosa, organizados en oraciones y párrafos (p. ej., narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos). - Textos discontinuos, que presentan la información en forma de listas, gráficos, mapas, diagramas.	El conocimiento y los conceptos científicos relativos a la física, la química, la biología, la geología y la astronomía, aplicado al contenido de las preguntas, no solo reproducido.
Procesos	- Formulación matemática de las situaciones. - Empleo de conceptos, datos, procedimientos y razonamientos matemáticos - Interpretación, aplicación y valoración de los resultados matemáticos (abreviado como “formulación, empleo e interpretación”).	- Acceder a y recabar la información. - Hacerse una idea general del texto. - Interpretar el texto. - Reflexionar sobre el contenido y la forma del texto.	- Describir, explicar y predecir fenómenos científicos. - Comprender la investigación científica. - Interpretar las pruebas y comprender las conclusiones científicas.
Contexto	Las situaciones en las que se pueden aplicar las matemáticas: - Personal - Educativa - Social - Científica	El uso para el que se escribe un texto: - Personal - Educativo - Social - Científico	Las situaciones en las que se pueden aplicar las ciencias: - Personal - Social - Global Para algunas

aplicaciones concretas:
 - Vida y salud
 - Tierra y medio ambiente
 - Tecnología

Fuente: PISA 2012 Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe Español.

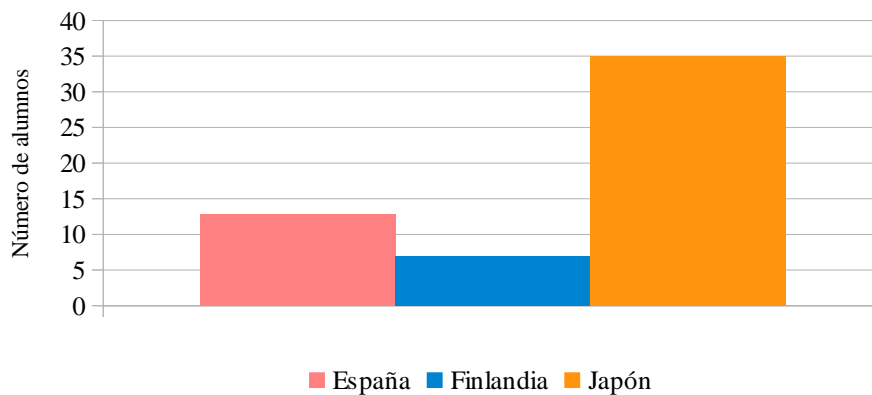
8.1. FIGURAS

Figura 1: Tasas de escolarización en Educación Infantil en España, Finlandia y Japón



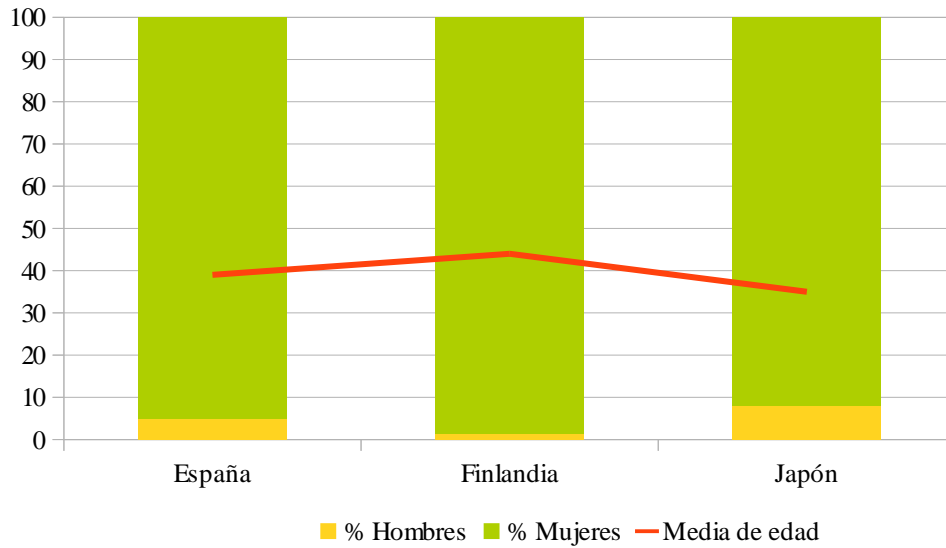
Fuente: *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Finland, Japan and Spain.*

Figura 2: Ratios docente/alumnos en Educación Infantil en España, Finlandia y Japón



Fuente: *OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", Junio2011.*

Figura 3: Perfil de los docentes de Educación Infantil en España, Finlandia y Japón



Fuente: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", Junio 2011.