

ANEXO IV

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESTUDIO COMPARADO DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA (EAPI) DE LOS PAÍSES NÓRDICOS FRENTE A LOS MEDITERRÁNEOS

COMPARATIVE STUDY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (ECEC) SYSTEMS IN NORDIC AND MEDITERRANEAN COUNTRIES

AUTOR: NURIA MESONERO BLÁZQUEZ

TUTOR: MARÍA LUJÁN LÁZARO HERRERO

En Salamanca, a 3 de junio de 2024.

ANEXO III

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Nuria Mesonero Blázquez

con DNI , matriculado en la Titulación de Grado en

Maestro en Infantil



Declaro que en el presente curso académico, he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado

Estudio comparado de los sistemas de Educación y Atención a la Primera Infancia (

de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca a 26 de mayo de 2024

Fdo.: Nuria Mesonero Blázquez

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en el estudio comparado de la etapa de Educación Infantil de los sistemas educativos de los países nórdicos y mediterráneos, con el objetivo de identificar aspectos relevantes en torno a la Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI).

Para ello, la metodología se ha articulado a partir del método comparado que nos va a permitir reconocer tanto las diferencias educativas como las convergencias existentes entre los diferentes países y, por tanto, conocer la Educación Infantil de cada nación e identificar los retos y tendencias en las que se orienta dicha etapa.

La investigación se ha estructurado en diversas fases: análisis del marco teórico de la EAPI en Europa; delimitación de la investigación y de su objeto de estudio; recopilación de los datos necesarios; análisis comparativo de las variables estudiadas y estudio de resultados con la posterior elaboración de conclusiones.

Para dicho proceso, se han seleccionado tres países representativos de cada región, (España, Francia e Italia de la mediterránea y Dinamarca, Noruega y Suecia de la nórdica), así como, tres variables relevantes de la EAPI (la ratio, los modelos de oferta educativa y la formación exigida a los profesionales que trabajan en esta etapa).

El análisis muestra que los países nórdicos presentan ratios inferiores a los mediterráneos, modelos integrados frente a los diferenciados de estos últimos y una formación profesional más avanzada en torno a los requisitos exigidos para trabajar con menores de 3 años.

Estos resultados revelan las percepciones y enfoques que cada nación tiene sobre la Educación Infantil, así como, sus prioridades, aspectos que influyen decisivamente sobre la calidad de dichos servicios educativos. Y como consecuencia, el presente estudio ofrece una visión holística de la EAPI de utilidad para la puesta en marcha de futuras políticas en este ámbito.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. METODOLOGÍA.....	4
4. CONTEXTUALIZACIÓN.....	6
4.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA	6
4.2 LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA.....	12
4.2.1 PRINCIPALES TENDENCIAS DE LA EAPI EN EUROPA.....	15
5. ESTUDIO COMPARADO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.....	24
5.1 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
5.2 APLICACIÓN DEL MÉTODO COMPARADO Y RESULTADOS	26
5.2.1 FASE PRE-DESCRIPTIVA	26
5.2.2 FASE DESCRIPTIVA	28
5.2.3 FASE INTERPRETATIVA, DE YUXTAPOSICIÓN Y COMPARATIVA.....	41
5.2.4 FASE PROSPECTIVA (ANÁLISIS DE RESULTADOS).....	47
6. CONCLUSIONES.....	49
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
8. ANEXOS	56

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado se expone como culminación de los estudios del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Salamanca, tras cuatro años de formación académica teórica y práctica.

Dicho proyecto se centra en la revisión teórica e investigación bibliográfica con el objetivo de analizar los sistemas de Educación Infantil de diferentes países europeos; concretamente desde una perspectiva internacional y comparada.

La educación y atención a la primera infancia ha sido una constante preocupación a lo largo de la historia, convirtiéndose en una de las prioridades de los gobiernos y, por tanto, de sus políticas educativas (Cobano-Delgado, Llorent-Bedmar y Navarro-Granados, 2020). De esta manera, llevar a cabo un estudio exhaustivo de dicha etapa educativa supone investigar con el fin de conocer más la misma, identificando variables que incrementan la calidad educativa y, por tanto, afectan positivamente al desarrollo y bienestar del infante.

Sin embargo, ¿por qué llevar a cabo un estudio de Educación Comparada? García Garrido (citado por Quintana Cabanas, 1983) indica que la misma no se centra únicamente en estudiar los sistemas educativos actuales, sino que su finalidad va más allá permitiéndonos comprender otras naciones, conociendo su educación y cultura y, por tanto, aprendiendo de ella.

Autores como Phillips y Schweifurth (2014) señalan, asimismo, que dicha Educación Comparada permite utilizar las experiencias de otros sistemas educativos como práctica instructiva para introducir mejoras en el propio.

En este sentido, la investigación educativa del presente estudio desde esta perspectiva posibilita conocer cómo son los sistemas de EAPI de determinados países europeos, pero, además permite la identificación de convergencias y divergencias y, como consecuencia, el establecimiento de propuestas de mejora que deben aplicarse a cada nación con el objetivo de lograr incrementar la calidad educativa de dicha etapa, respetando siempre la tradición de cada nación y atendiendo a su contexto y particularidades.

Este estudio comparado analiza, como hemos indicado anteriormente, los sistemas de Educación Infantil de diferentes países europeos, concretamente de seis (Dinamarca, Noruega, Suecia, España, Francia e Italia), cuya selección responde a tres criterios principales. En primer lugar, la coexistencia de todos ellos en una misma zona geográfica: el continente europeo; realizando así, un análisis de una región amplia, pero atendiendo a las particularidades de cada nación.

El segundo criterio continúa con el aspecto territorial, tratándose de las regiones a las que pertenecen dichos países: la nórdica y la mediterránea; dos zonas muy distantes no solo geográficamente, sino también en otros aspectos como culturales o sociales que también afectan a la educación. Realizar un análisis de dos regiones aparentemente tan distintas resulta interesante con el objetivo de establecer relaciones, identificando no solo diferencias, sino también aspectos comunes, generando así un estudio comparado enriquecedor.

Y, finalmente, el reconocimiento internacional es el último motivo de dicha elección. En los últimos años, los países nórdicos han sido reconocidos internacionalmente por poseer sistemas de EAPI de alta calidad (informes como PISA sitúan a dichas naciones en los primeros puestos) (OECD, 2023), a diferencia de las naciones mediterráneas caracterizadas por la puesta en marcha de reformas. Comprobar estos aspectos, corroborando la veracidad de dichos hechos o, por el contrario, demostrando la falsedad de estos, supone ofrecer un contraste interesante que implica la identificación de las variables que afectan positivamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el trabajo que se presenta comienza delimitando los objetivos que se pretende conseguir y describiendo brevemente la metodología utilizada. Posteriormente, se desarrolla una contextualización de la situación educativa en Europa a lo largo de la historia y la actual, a través de datos y gráficos que nos ofrece Eurydice (la red europea de información en educación). Tras ello, se procede al estudio comparado de los sistemas educativos, siguiendo las fases propuestas por Ferrer (2002), aunque adaptándolas al propio proyecto. Y finalmente, se exponen las principales conclusiones extraídas tras dicho análisis comparado, observando el grado de cumplimiento de las preguntas de investigación fijadas.

Para concluir este trabajo se introducen el conjunto de referencias bibliográficas que atestiguan teórica y científicamente todos los datos expuestos, así como los anexos que complementan dicha información, especialmente de un modo visual por los gráficos incluidos.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo se desarrolla tras haber fijado distintos objetivos, clasificados en principal y secundarios. El primero de ellos se subdivide en dos: en primer lugar, estudiar los sistemas educativos de los países nórdicos y mediterráneos, analizando tres de sus variables (los modelos de oferta educativa, la ratio y la formación de sus profesionales), estableciendo un análisis comparativo y, en segundo lugar, identificar qué países presentan las variables más avanzadas en materia educativa y, por tanto, poseen los sistemas de EAPI más cercanos y alineados a las tendencias europeas que se pretenden conseguir en un futuro próximo.

Los objetivos secundarios se generan a partir del principal y son fruto del presente estudio. Encontramos los siguientes:

- Investigar sobre la Educación y Atención a la Primera Infancia, entendiendo este aspecto como labor fundamental de los profesionales dedicados a la educación para favorecer la formación permanente.
- Analizar la trayectoria histórica de la EAPI en Europa, identificando las aportaciones más relevantes, así como los personajes transgresores contribuyentes al progreso educativo.
- Conocer cuál es la situación de la EAPI en Europa: cómo se organiza, qué modelos educativos oferta, cuáles son las tendencias que pretende conseguir...
- Reconocer las particularidades de los modelos de Educación Infantil de la región nórdica y mediterránea.
- Identificar las tendencias que seguirán los países europeos en materia educativa en un futuro próximo.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente proyecto, se ha utilizado el método comparado, considerándose el mismo el mejor modo de análisis y estudio de los sistemas educativos infantiles de los países nórdicos y mediterráneos.

El método comparado es un procedimiento muy empleado en la investigación científica y su principal objetivo es la generalización empírica y la verificación de hipótesis; este permite comprender lo desconocido a partir de lo conocido, así como la posibilidad de explicación e interpretación de dichos datos, el establecimiento de nuevos conocimientos o la sistematización de información (Gómez Díaz de León y de León de la Garza, 2014).

Más específicamente el presente estudio desarrolla la educación comparada, tradicionalmente considerada como disciplina científica y recientemente como método con el que se estudian fenómenos sociales, principalmente educativos, para establecer relaciones entre ellos, así como interpretaciones y conclusiones (Añorga Morales, Valcárcel Izquierdo y De Toro González, 2006).

Tal y como indica el profesor Garrido (1997) el resultado de estas comparaciones educacionales no debe apreciarse como odioso para ninguna nación o sociedad humana. El objetivo de la educación comparada debe servir para conocer e identificar las deficiencias o desequilibrios en dicho ámbito para así poder corregirlos e incrementar la calidad educativa; como consecuencia, el presente estudio se orienta en dicha dirección.

El procedimiento para aplicar este método se ha ido desarrollando a través de la consecución de diferentes elementos. En primer lugar, se ha llevado a cabo la búsqueda del estado de la cuestión, revisando la literatura existente sobre la educación europea mediante la utilización de diferentes buscadores como Dialnet o Google Scholar y empleando palabras clave como “EAPI en Europa” o “Historia europea de la Educación Infantil” y, también en otros idiomas, como el inglés, para ampliar la búsqueda, como, por ejemplo, “Early Childhood Education and Care (ECEC) in Europe”.

El objetivo de esta revisión se ha centrado en contextualizar la realidad educativa existente en el continente europeo de la etapa de Educación Infantil para observar las

tendencias generales y, tras ello analizar e identificar las particularidades de los países estudiados.

Posteriormente, se ha procedido a la aplicación del método comparado, tomando como referencia las fases fijadas por Ferrer (2002), aunque introduciendo pequeñas variaciones en el desarrollo de las mismas con el fin de adaptarlo al estudio que nos compete.

En primer lugar, se ha delimitado la investigación en las dos regiones europeas objeto de estudio con sus países correspondientes: la zona nórdica (Dinamarca, Finlandia y Suecia) y la zona mediterránea (España, Francia e Italia).

Tras ello, se ha recopilado el conjunto de datos necesarios para analizar los sistemas educativos de los países nórdicos y mediterráneos, organizados en cuatro variables diferentes con el objetivo de facilitar la comparación. Para ello, se ha recurrido a la utilización de los anteriores buscadores mencionados con palabras clave como “EI en Suecia” o “Finland’s ECEC”, así como a la revisión de los informes de Eurydice y los datos ofrecidos por la Eurybase, con los que se han obtenido datos actuales de los sistemas de dichas naciones y gráficos que plasman los mismos, con el objetivo de desarrollar el método comparado.

Posteriormente, se ha desarrollado el análisis comparativo de los distintos datos recopilados, interpretando los resultados encontrados, es decir, estudiando las similitudes y diferencias entre dichos países, la existencia o no de convergencias entre ellos, las tendencias comunes..., elaborando tablas y gráficos que permiten visualizar dicha información de manera más clara.

Y, finalmente, se expresan las tendencias aparentes que seguirán los distintos países estudiados a nivel educativo en la etapa de la primera infancia. Así se concluirá con la última fase del método comparado y, por tanto, con el análisis de los diferentes sistemas educativos.

4. CONTEXTUALIZACIÓN

4.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA

La historia de la Educación Infantil en Europa es compleja y abarca diferentes siglos en los que ha ido desarrollándose y evolucionando hasta llegar a convertirse en la educación ofrecida en la actualidad. Para abordar la misma es necesario establecer distintos elementos diferenciadores que marcaron el origen, así como la expansión y desarrollo de esta. Por tanto, a continuación, en la tabla 1, se expone un eje cronológico de los principales antecedentes históricos de la Educación Infantil en el continente europeo:

Tabla 1: *Trayectoria histórica de la Educación Infantil en Europa.*

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EUROPEA		
Momento histórico	Aspectos destacables	Figuras relevantes y sus aportaciones
Civilización griega	Familia como agente educativo principal (figura de las nodrizas). Educación integral, cívica y orientada a la ciudadanía.	Platón: - Primera enseñanza de 3 a 6 años. - El juego es un elemento fundamental en dicha etapa. Aristóteles: - Primera enseñanza de 5 a 7 años. - Importancia de la adaptación de la educación al desarrollo del niño.
Civilización romana	Familia como agente educativo principal, concretamente la figura materna.	Quintiliano: - La educación comienza a los 3 años. - Defiende el juego en la enseñanza y la escuela pública. - Da importancia a la educación individualizada.
Renacimiento (siglos XV y XVI)	Concilio de Trento: elaboración de un programa educativo centrado en la educación del niño. Compañía de Jesús: preocupación por la formación de los niños desde la infancia. Construcción de colegios y centros educativos.	Erasmus de Rotterdam y Juan Amos Comenio: - Importancia de la Educación Infantil en el desarrollo del niño. - Aportación de ideas educativas para el desarrollo del infante.
Ilustración (siglo XVIII)	Aparición de diferentes corrientes de pensamiento como el individualismo o el racionalismo.	Jean-Jacques Rousseau: - Desarrollo del naturalismo (educación del niño siguiendo las leyes de la naturaleza). - Inicio de la educación desde edades tempranas.
Siglo XIX	La Educación Infantil adquiere forma por las reformas educativas y aportaciones innovadoras de transgresores de la época.	Johann Heinrich Pestalozzi: - Creación de la educación elemental (basado en la observación). - Importancia de la afectividad. - Prioridad en la atención a niños desfavorecidos. Friedrich Fröbel: - Creación de los “dones” (elementos estimulantes de las habilidades y capacidades infantiles). - Creación de los “kindergarten” (jardines de infancia para fomentar la relación de los pequeños entre sus iguales).

Finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX	Proceso de institucionalización de la Educación Infantil como etapa educativa en los sistemas educativos nacionales. Creación de escuelas preescolares públicas. Desarrollo de planes de estudio específicos de Educación Infantil y de políticas para garantizar el acceso universal.	
---	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Azzi (2014), Candela Merino y Manrique Arijá (2015), Espinosa Espinosa (2007), Martín Sánchez (2010), Mucientes Marcilla, et al. (2015), Soto Urrea (2010) y Vicente Villena (2001).

Tal y como se visualiza en la anterior tabla, los antecedentes iniciales de la Educación Infantil se remontan a las civilizaciones griegas y romanas. Ambas civilizaciones daban importancia a la educación del infante, siendo la familia el agente principal de dicho proceso hasta el comienzo de la escuela primaria; en la sociedad griega, eran las nodrizas las que desempeñaban dicha tarea mientras que en la romana eran las propias madres las que asumían dicho rol (Vicente Villena, 2001).

En la civilización griega la educación se caracterizaba por ser integral y no meramente académica, cívica y orientada a la ciudadanía, con el objetivo de que participasen activamente en la vida política y social de cada polis (Espinosa Espinosa, 2007).

Filósofos como Platón o Aristóteles influyeron positivamente en la concepción de la educación existente. El primero de ellos aportó diferentes comentarios sobre la enseñanza en el periodo de 3 a 6 años, considerando el equilibrio como la práctica más eficaz en el aprendizaje, es decir, no provocar miedos en los niños ni tampoco “acostumbrarlos a experimentar constantes placeres” (Vicente Villena, 2001, p. 12). Asimismo, consideró el juego como elemento fundamental en esta etapa y propuso la reunión de los iguales en un mismo lugar con la supervisión de las nodrizas. Aristóteles, por su parte, sostuvo la primera enseñanza entre los 5 y 7 años y dio gran importancia a adaptar la educación al desarrollo del niño, teniendo en cuenta sus deseos e intereses (Vicente Villena, 2001).

En la civilización romana resalta Quintiliano, quien consideraba que la educación se iniciaba antes del acceso a la escuela primaria, en torno a los 3 años (Soriano Sancha, 2006). Al igual que los pedagogos de la época anterior, defiende el juego en la enseñanza, la escuela pública y aporta la idea de desarrollar una enseñanza personalizada e individualizada, seleccionando métodos diferentes en función de las necesidades y capacidades de cada niño. La enseñanza que este postula tiene como objetivo formar al ser humano “a través del ejercicio de la acción política” (Soriano Sancha, 2006, p. 114).

Avanzando un poco más en la historia, nos situamos en el Renacimiento, movimiento que marcó cambios relevantes en la educación. El acto más importante de la Contrarreforma fue la creación del concilio de Trento, con el que se elaboró un programa educativo, preocupado por la educación de la niñez y de la juventud, considerando vital cultivar el intelecto desde las edades tempranas para prepararlos para la sociedad (Martín Sánchez, 2010).

Otro instrumento principal del movimiento de la Contrarreforma fue la Compañía de Jesús, quienes también se preocuparon por la formación de los infantes desde la niñez concretamente por aquellos que eran miembros de la propia orden. Los jesuitas consideraban esta etapa como fundamental para la adquisición de buenos hábitos con los que “obrar bien en la tierra y alcanzar así el cielo” (Martín Sánchez, 2012, p. 228). Como consecuencia, la construcción de colegios y centros educativos fue incrementándose de manera considerable, pasando de 39 en 1556 a 444 en 1626.

En esta misma línea, destacaron figuras como Erasmo de Rotterdam o Juan Amos Comenio quienes no solo consideraban esta etapa fundamental en la construcción del carácter del individuo, sino que aportaron ideas educativas en las que realzaban el desarrollo integral del ser humano, incluido el del infante.

Posteriormente, sucedió el movimiento de la Ilustración, lo que implica remontarse al siglo XVIII. Es en este periodo en el que surgen cuatro corrientes de pensamiento: el individualismo de Lutero en el orden religioso, el racionalismo de Descartes en el orden filosófico, el empirismo de Locke en el orden científico-filosófico y el individualismo y naturalismo de Rousseau en el orden social y pedagógico. Sin embargo, es esta última en la que debemos centrarnos por las ideas transgresoras que dicho filósofo propuso en torno a la educación del niño (Azzi, 2014).

Jean-Jacques Rousseau fue un pensador con ideas pioneras para el pensamiento que rodeaba a la sociedad del momento; este desarrolló la corriente pedagógica del naturalismo aplicándola especialmente al colectivo de la infancia, considerando fundamental el respeto al niño y a su evolución. La educación para Rousseau es el resultado de esa naturaleza y no se puede intervenir en la misma, únicamente de manera parcial (Soto Urrea, 2010).

De esta manera, la filosofía que Rousseau proponía era educar al niño siguiendo las leyes de la naturaleza, adaptándola a sus intereses, dejándole experimentar por sí mismo e iniciando esa enseñanza desde las edades tempranas. El objetivo era una estimulación progresiva, pero centrada en ofrecer al niño oportunidades y experiencias de acuerdo con la naturaleza y sin ningún fin de adquisición de hábitos (Azzi, 2014).

Es realmente en el siglo XIX cuando la Educación Infantil comienza a adquirir forma, gracias a las aportaciones innovadoras de diferentes figuras y a la puesta en marcha de diversas reformas educativas, entre las que destacan principalmente dos.

En primer lugar, Johann Heinrich Pestalozzi, que fue discípulo del anterior filósofo nombrado (Rousseau) y puso en marcha sus ideas naturalistas planteándolas con una necesidad más práctica en la que el niño a través de dicha experimentación progresase en su aprendizaje (Candela Merino y Manrique Arijá, 2015; Sánchez Pascua, 1990).

Desarrolló una pedagogía basada en el naturalismo de Rousseau, pero creó la denominada educación elemental, cuyo punto de partida era la observación y que constaba de 3 elementos básicos: el docente, el alumno y la escuela. Pestalozzi consideraba que el proceso educativo debía englobar ámbitos no escolares como la familia o la sociedad, dada la gran influencia que estos tenían sobre el infante. Dentro de la educación preescolar, estableció diferentes aportaciones como las actividades espontáneas y manuales (estas últimas con el fin de desarrollar la motricidad fina), los ejercicios corporales, la importancia de la afectividad desde el nacimiento y la relación del niño con su entorno familiar, en especial con la figura materna y finalmente, la prioridad de crear instituciones para atender a niños con menos recursos económicos (Candela Merino y Manrique Arijá, 2015).

Y, en segundo lugar, se encuentra Friedrich Fröebel, quien siguió los pasos de su maestro Pestalozzi, pero introdujo una serie de innovaciones creando una metodología renovadora en Educación Infantil.

Como pedagogo, resaltó la importancia del juego y de la madre en el desarrollo evolutivo del niño y, para ello, ideó un método basado en los denominados “dones”, elementos que favorecen y estimulan las capacidades y habilidades de los niños orientadas a determinadas actividades (Mucientes Marcilla, Retuerto Antolín, Ruiz Díaz y Solá González, 2015).

Sin embargo, su gran aportación fue la creación de los denominados “Kindergarten”, o comúnmente conocidos como jardines de infancia. Tal y como menciona Gadea Rivas (2015), los kindergarten eran espacios que pretendían unir la niñez con la importancia del

cuidado de las mujeres en dicha etapa, un lugar de relaciones armónicas; este estableció la educación con el árbol de la vida que a lo largo del tiempo daría sus frutos.

Este consideraba fundamental crear un espacio donde los niños se relacionasen con sus iguales, porque dicha socialización afectaba positivamente a la maduración de los infantes, tanto a nivel físico, como intelectual, moral, afectivo... y trató de trasladar esta idea a los jardines de infancia (Mucientes Marcilla, et al., 2015).

Finalmente, es a finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando la Educación Infantil comienza su proceso de institucionalización, integrándose como una etapa educativa dentro de los sistemas escolares formales de cada nación. Fue el inicio de la creación de escuelas preescolares financiadas con fondos públicos para atender educativamente al alumnado. Conforme fue avanzando el siglo XX estas medidas se tradujeron en normas y planes de estudios específicos de la Educación Infantil, así como políticas para garantizar el acceso universal a esta etapa educativa junto a la provisión de subsidios a las familias con menos recursos.

En conclusión, la Educación Infantil en Europa tiene una larga trayectoria histórica y es resultado de un conjunto de factores sociales, culturales, filosóficos y políticos, que han evolucionado desde los primeros atisbos de preocupación del niño, de su bienestar y educación hasta la institucionalización de los mismos en escuelas ordinarias, donde la Educación Infantil es un componente indispensable de los sistemas educativos europeos.

4.2 LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA

La primera infancia es una etapa sobre la que la educación puede actuar de manera influyente y decisiva en el desarrollo de los niños; como consecuencia, surge la preocupación europea por proporcionar a los mismos el acceso a una educación y atención de calidad. Es el caso de la revisión de los objetivos de Barcelona realizada por la Comisión Europea (2022) con el fin de mejorar la prestación de servicios de educación y cuidados a la primera infancia, enfatizando el derecho de todos los niños a un acceso no discriminatorio a dicha educación.

Es de esta manera como empiezan a organizarse diferentes sistemas educativos en torno al término de educación y atención a la primera infancia o lo correspondiente a sus

siglas: EAPI. Este concepto hace referencia a la oferta que existe para los niños desde que nacen hasta que tienen la edad de comienzo de la Educación Primaria incluida dentro del marco legislativo nacional y, por tanto, sometida a un conjunto de normas y estándares mínimos y/o debidamente autorizada, es decir, hasta la edad de escolarización obligatoria (Comisión Europea, 2022).

Según Motiejunaite, Delhaxhe, Balcon y Borodankova, (2014), la EAPI engloba la oferta de centros escolares del sector público, privado y de voluntariado, así como la ofrecida en el hogar del proveedor; sin embargo, los nuevos datos registrados por Eurydice (2023) son más específicos, excluyendo los servicios educativos ofrecidos en el hogar, junto con los cuidados individuales prestados al niño por personal como niñeras o familiares.

Pero ¿cómo se organiza la EAPI en el continente europeo? La estructuración de dicha oferta varía considerablemente en función del país en el que nos encontremos, no obstante, existen dos modelos principales: el sistema unitario o de una única etapa y el sistema dividido en dos ciclos (de 0 a 3 años y de 3 a 6 años).

Este último es el más extendido y se desarrolla en centros diferenciados para los niños que pertenecen a cada ciclo, cambiando de uno a otro con la transición de ciclo (Eurydice, 2019). Este modelo refleja la presencia de un carácter más asistencial y de custodia en el primer ciclo y un carácter educativo en el segundo, ofertándose en centros escolares (Batres Vara, 2017). Esta transición varía en función de cada país llegando a ser temprana en torno a los dos años y medio o incluso mucho más tardía alcanzando los cuatro años de edad (Eurydice, 2023).

Por el contrario, el sistema unitario centra su oferta en una única etapa desarrollada en centros en los que no existe un intervalo de edades y donde los niños no deben trasladarse o experimentar transiciones hasta el comienzo de la Educación Primaria (Eurydice, 2019).

No obstante, es importante mencionar que estas son las características generales de ambos modelos, pero cada país presenta excepciones y particularidades fruto de la tradición histórica, de las experiencias educativas y del contexto específico de cada lugar

(aspecto que se estudiará y analizará posteriormente), siendo por ejemplo posible, la coexistencia de ambos modelos en una misma nación (Eurydice, 2023).

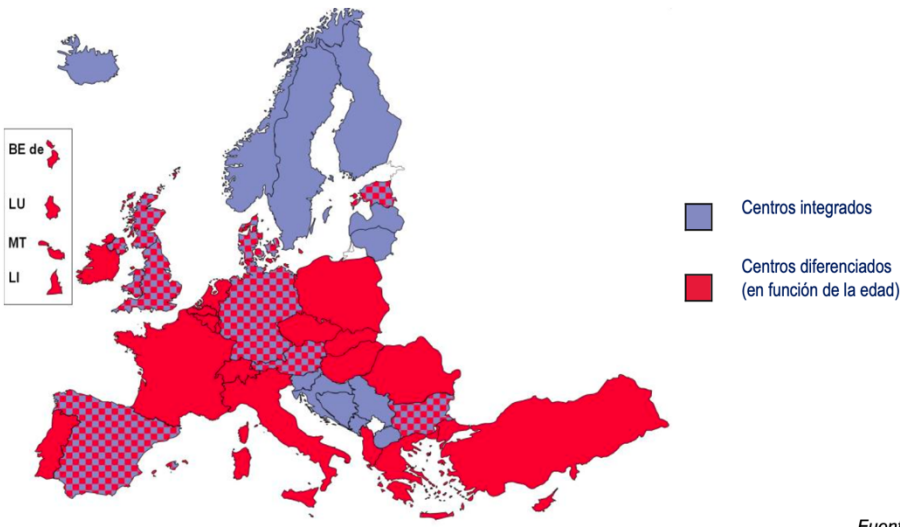
En las siguientes figuras se observan los modelos de oferta educativa existentes, así como la situación existente en Europa en torno a esta variable en el año 2019, corroborando lo anteriormente mencionado:

Figura 1: Modelos europeos de oferta de EAPI.



Fuente: Eurydice (2019).

Figura 2: Organización de la oferta de EAPI en centros escolares europeos (2018/2019).



Fuente: Eurydice (2019).

La figura 1, muestra los tipos de oferta de EAPI anteriormente mencionados, incluyendo una nueva variable: la existencia o no de un aula de infantil. En caso de que sea así, tanto en los centros que practican el modelo integrado como en los que se lleva a cabo el modelo diferenciado, dicho aula se pone en marcha en los últimos años que compone esta etapa, es decir, entre los 5 y 6 años.

Sin embargo, en la figura 2, observamos la realidad educativa existente sobre dichos modelos de oferta educativa, en el que se visualiza claramente cómo el modelo más extendido es aquel que desarrolla la etapa de Educación Infantil en diferentes centros educativos en función de la edad de los pequeños.

A pesar de las diferencias, la Unión Europea y, por tanto, todas las naciones que lo componen ratifican la Educación Infantil como una etapa educativa fundamental que aporta beneficios ampliamente reconocidos, que abarcan tanto la esfera individual al influir en el rendimiento y desarrollo de los alumnos, como la social al obtener ventajas económicas en la comunidad.

Los resultados de diferentes estudios internacionales como los informes de Eurydice, así como las investigaciones en este ámbito, reflejan la importancia de la EAPI dados los efectos positivos que genera la EAPI, especialmente en niños procedentes de entornos desfavorecidos (la educación y el aprendizaje les da la oportunidad de tener éxito en la vida); de hecho, uno de los pilares europeos de los Derechos Sociales se centra en el establecimiento del derecho a una EAPI asequible y de calidad para todos los niños (Eurydice, 2023). De esta manera, la EAPI es reconocida internacional y especialmente a nivel europeo como la “piedra angular” que permite “crear unos sistemas educativos mejores y más equitativos” (Motiejunaite, et al., 2014, p. 3).

4.2.1 PRINCIPALES TENDENCIAS DE LA EAPI EN EUROPA

En este apartado se van a citar las principales tendencias que Europa pretende ir desarrollando progresivamente para favorecer la educación y atención a la primera infancia más eficaz posible. Es importante indicar que estas tendencias son líneas comunes de actuación, que varían en función de las características culturales y políticas de cada nación. En este sentido, no son homogéneas ni uniformes, dada la gran diversidad

presente en el panorama educativo europeo, tanto a nivel histórico como institucional (Torres Sánchez y González Faraco, 2008).

No obstante, se puede visibilizar una predisposición general de los países europeos a conseguir las siguientes propuestas (Torres Sánchez y González Faraco, 2008):

- a) De la responsabilidad familiar a una responsabilidad compartida: incremento de la oferta educativa.

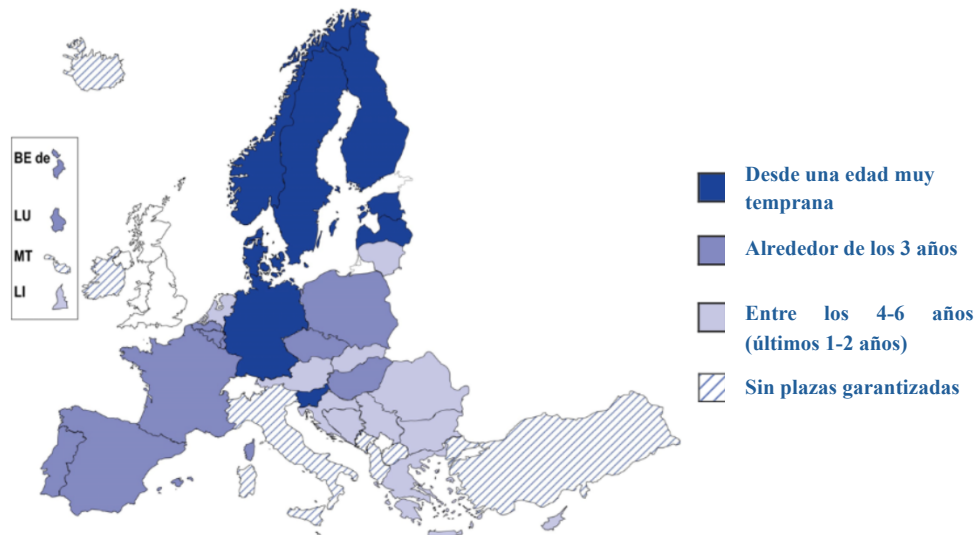
Esta tendencia hace referencia al cambio de perspectiva que implica considerar el proceso educativo como un acto compartido y no exclusivo de la familia. Es un enfoque más inclusivo en el que se refleja la importancia del papel que ejercen los poderes públicos en la tutela de los pequeños.

La recomendación del Consejo de 2019 sobre sistemas de EAPI de buena calidad mencionaba la familia como el primer lugar donde sucede el desarrollo y crecimiento de los pequeños, siendo estos responsables de su bienestar y salud. Pero, además, incluye a los servicios de educación y cuidados de la primera infancia, como agentes esenciales del proceso que colaboran activamente con las familias a través de una relación de confianza y respeto mutuo.

Como consecuencia, los países europeos han comenzado a poner en marcha políticas de diferente índole con el fin de promulgar dicha tendencia. Las primeras centradas en facilitar la conciliación familiar con la vida laboral y, las segundas de carácter educativo como es el caso de la modificación de las tasas de escolarización, incrementándose el periodo de 0 a 3 años y generalizándose de 3 a 6 (consiguiéndose en determinados países como Francia o España la matriculación completa).

Este aspecto se demuestra a continuación:

Figura 3: *Edad a partir de la cual existe una plaza garantizada de ECEC (2022/2023).*



Fuente: Eurydice (2023). Traducción propia.

En el presente mapa podemos observar cómo los países europeos trabajan por garantizar el acceso universal a la EAPI a partir de diferentes edades, con lo que se refleja la contribución de las diferentes naciones en el desarrollo de medidas de acceso que promuevan la atención y educación de los pequeños, poniendo de manifiesto la responsabilidad compartida mencionada.

Países como Dinamarca, Alemania o Suecia garantizan una plaza de EAPI a edades muy tempranas, entre los 6 y 18 meses y, a menudo, tras el fin del permiso laboral ofrecido a los padres para cuidar de sus hijos (Eurydice, 2023). Sin embargo, la tendencia común es que esta plaza se garantice a partir de edades superiores (en torno a los 3 años, como el caso de Portugal, Francia o España).

Aunque lo conveniente es conseguir la garantía de dichas plazas a la edad más temprana posible, el anterior gráfico se presenta como evidencia del trabajo que realizan los gobiernos nacionales en tarea educativa con el fin de contribuir en dicho proceso en coordinación con las familias.

- b) De la finalidad asistencial a la finalidad asistencial y educativa: integración de la educación infantil en los sistemas escolares.

La etapa de Educación Infantil se caracteriza por ser voluntaria, a pesar de ello, tal y como se ha indicado anteriormente los datos de las tasas de escolarización indican una matriculación casi completa especialmente en los niños de 4 años. Sin embargo, las diferencias en esta etapa educativa, así como en los distintos países europeos siguen manteniéndose, siendo una constante la finalidad de la misma.

Esta intención puede ser de dos tipos: meramente asistencial o asistencial y educativa. La primera de ellas se centra en la atención de los pequeños, encargándose de su protección y cuidado y dando respuesta a sus necesidades básicas (alimentación, salud...). Es la función que tradicionalmente ha desempeñado la Educación Infantil; surge como respuesta a la incorporación de la mujer al mundo laboral e inicialmente carece de cualquier tipo de finalidad pedagógica (Gutiérrez Cuevas, 1995).

Sin embargo, el objetivo europeo va más allá y no solo pretende abarcar esta primera parte mencionada, sino que otorga a dicha etapa educativa un carácter adicional: el educativo. En este sentido, la tendencia general es considerar que la Educación Infantil también contribuye al desarrollo físico, afectivo-emocional, cognitivo, social, sexual y artístico, fomentando la autonomía y la construcción de la identidad personal de los niños.

De esta manera, se pretende que los poderes públicos desarrollen políticas que contribuyan a dar prestigio e importancia a la Educación Infantil por el impacto que tiene en el desarrollo de los niños, además de hacer efectiva la unión del carácter asistencial con el educativo. Es el caso de algunos países que poseen centros integrados o que están eliminando la transición física de los centros dedicados al primer ciclo (de 0 a 3 años) a los del segundo ciclo (de 3 a 6) (véase Figura 1 y Figura 2).

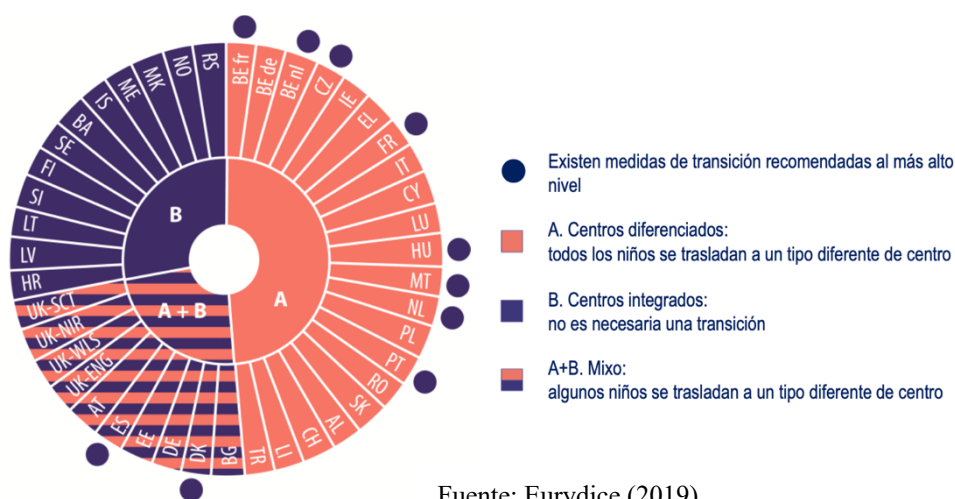
Estos ejemplos son evidencias de cómo los sistemas educativos europeos están tratando de acercar la perspectiva de atención y educación a la primera infancia en los centros con un carácter más asistencial, dedicado a la atención de los niños (Motiejunaite Akvile, et al., 2014).

- c) Hacia una continuidad, sin rupturas, entre la Educación Infantil y la Educación Primaria.

La Educación Infantil a lo largo de su existencia ha sido una etapa no obligatoria; sin embargo, debido a las necesidades y demandas cambiantes de la sociedad, esta ha comenzado a generalizarse y ser considerada como una fase educativa de gran importancia.

Este aspecto genera la aparición de la tercera tendencia: establecer medidas y políticas de coordinación que favorezcan una transición sin rupturas, es decir, una continuidad entre la etapa de Educación Infantil con el comienzo de la enseñanza obligatoria (Educación Primaria), preparando al alumnado para el inicio de esta, como se muestra a continuación:

Figura 4: *Medidas recomendadas por las administraciones de rango superior para facilitar la transición de los niños en función del tipo de modelo de oferta de EAPI en centros escolares en torno a la edad de 3 años (2018/2019).*



Fuente: Eurydice (2019).

En el presente gráfico se representan los países con sus respectivos modelos de oferta de EAPI y la existencia o no de medidas de transición especialmente en aquellos centros diferenciados por edad.

Este tipo de medidas tienen como objetivo facilitar el cambio y por tanto la adaptación del niño al nuevo entorno y algunas de ellas pueden ser la presentación de dicho contexto desconocido de manera previa con visitas o reuniones (Eurydice, 2019).

Un ejemplo claro se produce en la nación francesa, donde se practica el modelo diferenciado y, como consecuencia, las administraciones de rango superior recomiendan la colaboración entre los servicios de atención a la primera infancia y los centros de preescolar con el fin de hacer más sencilla esa transición; para ello, deben crear una plataforma local coordinada entre las familias, el personal del centro de atención a la primera infancia y los profesionales de los centros educativos de la segunda etapa, buscando la opción más viable y adaptada al niño (Eurydice, 2019).

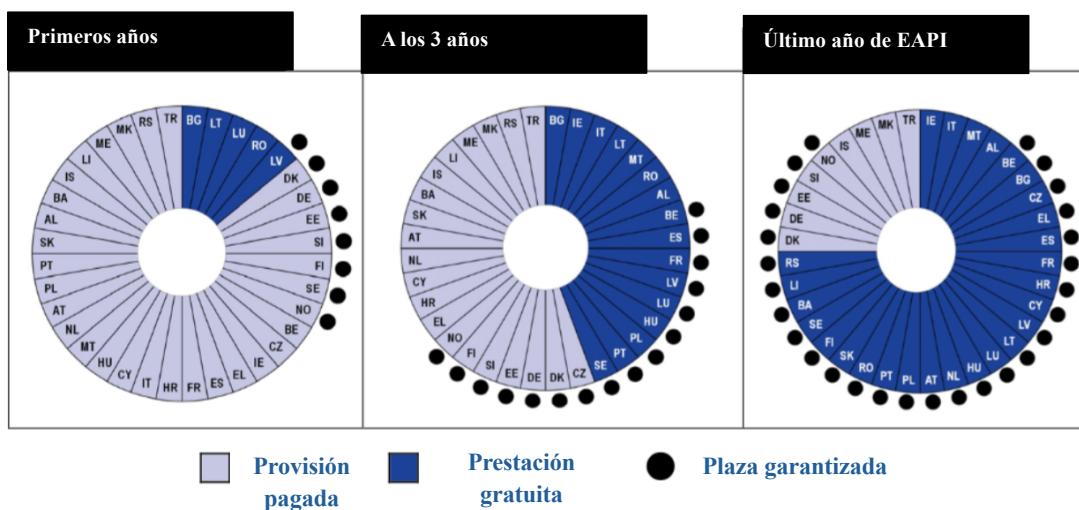
d) Hacia una mayor cobertura y gratuidad de la Educación Infantil.

La Educación Infantil por su carácter no obligatorio y voluntario ha estado asociada al sector privado en la mayoría de los países europeos, especialmente en el primer ciclo de esta, donde dicha educación no es gratuita.

Sin embargo, actualmente existe la tendencia de aumentar la oferta en dicha etapa educativa, a través de financiación pública: creando nuevas escuelas infantiles o incrementando el número de plazas públicas, tanto en centros de dicha índole como en los subvencionados por fondos públicos.

La situación actual es la siguiente:

Figura 5: *Gratuidad de la EAPI y plazas garantizadas de la misma (2022/2023).*



Fuente: Eurydice (2023). Traducción propia.

Como se observa en la figura 5, a medida que aumenta la edad, las plazas garantizadas se incrementan (a partir de los 3 años casi la mitad de los países ofrecen dicha plaza, llegando casi al máximo en el último año de la Educación Infantil).

Este aspecto también se produce con la variable de la gratuidad, dado que al inicio solo unos cuantos países (como Bulgaria o Luxemburgo) ofrecen dicha etapa como gratuita; sin embargo, esta situación cambia a los 3 años, donde casi la mitad de los países europeos ofrecen una EAPI gratuita (al tratarse de un periodo de transición en aquellas naciones con un modelo de oferta educativa diferenciada). Respecto al último año, la distribución de la gratuidad y como se ha observado anteriormente, de la garantía de plazas se invierte en comparación con el primer gráfico; de esta manera, la mayoría de las naciones europeas ofrecen el último año de EAPI gratuitamente en preparación a la Educación Primaria (Eurydice, 2023).

Asimismo, muchos países están introduciendo cambios en sus legislaciones educativas para hacer efectiva dicha tendencia. Es el caso de países como Finlandia, Suecia o Bélgica que han establecido como obligatorio el último año de EAPI o, de Portugal y Polonia, que han desarrollado la obligación legal de garantizar la EAPI (subvencionándola públicamente) para los niños de determinada edad cuyos padres soliciten una plaza (por ejemplo, Portugal ha reducido el inicio de la Educación Infantil universal a los 3 años y ha puesto en marcha una estrategia para adaptar esta educación a las necesidades familiares) (Eurydice, 2023).

e) Hacia la profesionalización del profesorado de Educación Infantil.

El personal que ejerce en la etapa de Educación Infantil desempeña un papel fundamental en el aprendizaje y desarrollo íntegro del alumnado. La Comunicación de la Comisión Europea (2011) ratifica dicha afirmación al considerar las competencias de los profesionales como un elemento determinante para el logro de una EAPI de calidad.

A pesar de ello, la tendencia general a lo largo de la historia ha sido relegar la función del profesorado a un segundo plano. Sin embargo, se diferencian dos grupos: por un lado, los maestros que están con los más pequeños, a los que se les asigna la tarea de atención (adscribiéndose la tradición de salud y bienestar social) y se les exige una menor

cualificación y, por otro, aquellos a los que se les asocia el trabajo educativo para niños mayores y, como consecuencia, una mayor formación (Motiejunaite, et al., 2014).

No obstante, en la actualidad la mayoría de los países europeos están trabajando por modificar los sistemas de instrucción del profesorado tratando de incrementar los requisitos de acceso, además de la formación y la duración de dichos estudios.

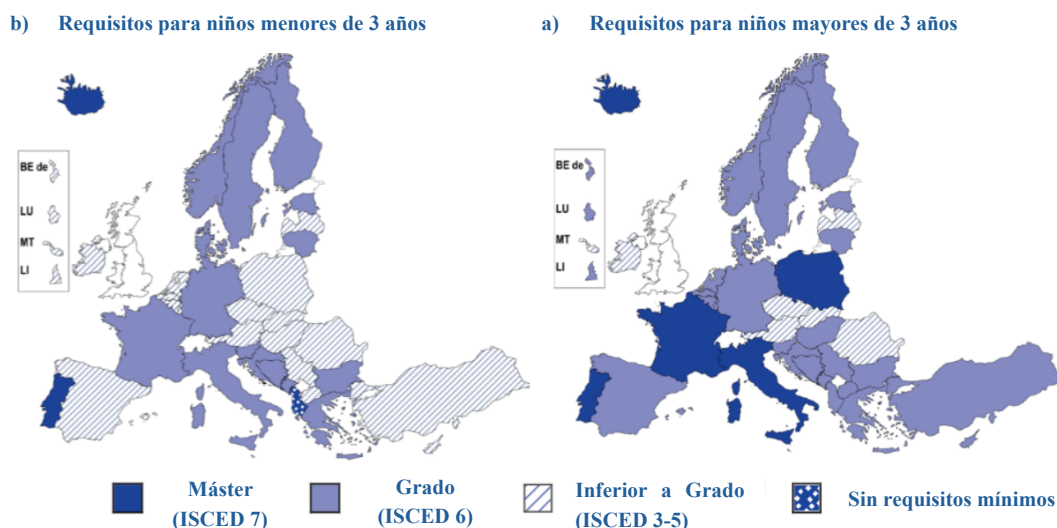
Eurydice (2022) introduce la terminología “personal de ECEC”, que incluye a aquellos profesionales que tienen un contacto diario, directo y regular con pequeños, teniendo como responsabilidad principal su educación y cuidado. En este caso, debe existir al menos un miembro de este personal por cada grupo de niños de esta edad que tenga una calificación mínima de licenciatura en el ámbito educativo (es decir, un mínimo de 3 años en el nivel ISCED 6 o “Bachelor’s level” según la clasificación ISCED 2011, siendo ISCED la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).

Además, en este informe se especifican 3 elementos importantes (Eurydice, 2022):

- El personal de ECEC no incluye a otros profesionales que también influyen en el desarrollo del niño como el personal médico/sanitario, psicólogos...
- El nivel ISCED 6 se desarrolla tradicionalmente en universidades que ofrecen una formación con una base teórica, complementada con componentes prácticos que pretenden proporcionar a los estudiantes conocimientos y habilidades académicas.
- Se introduce el concepto de “DPC”, es decir, deber profesional continuo, relacionado con la formación constante que deben llevar a cabo el personal de ECEC a lo largo de toda su vida laboral con el objetivo de ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos.

La situación europea actual en torno a la cualificación exigida en la etapa de EAPI es la siguiente:

Figura 6: *Niveles de cualificación mínima exigida para ingresar como profesional de EAPI (2022/2023).*



Fuente: Eurydice (2023). Traducción propia.

A través de estos gráficos se puede observar la diferenciación de cualificación en función de la edad, estableciendo los 3 años como punto de dicha división, revelando importantes diferencias en función de si se trabaja con niños más pequeños o mayores.

De manera general, podemos observar que en torno a un tercio de los sistemas educativos europeos se considera fundamental un nivel educativo alto en la segunda fase de EAPI, es decir, en el cuidado y educación de los niños mayores de 3 años (aspecto que no sucede en la etapa inferior), es el caso de países como España, Chipre o Luxemburgo. Y en otras naciones como Italia, Francia o Portugal, los requisitos son superiores, exigiendo el nivel ISCED 7 como mínimo para trabajar con los pequeños, siendo Portugal la única nación que estable dicho requisito tanto para los menores como para los mayores de 3 años (Eurydice, 2023).

En conclusión, la profesionalización del profesorado de Educación Infantil es un reto sobre el que Europa está trabajando con el fin de formar el mejor personal posible para ofertar una educación de calidad a la primera infancia, tratando de incrementar la cualificación en toda la etapa, pero especialmente en la primera fase de la EAPI.

Por consiguiente, la Unión Europea actual presenta diferentes tendencias, materializadas en objetivos a conseguir, orientadas hacia la mejora de la calidad de la EAPI y, por tanto, contribuyendo a la creación de sociedades mejores formadas.

5. ESTUDIO COMPARADO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

5.1 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se procede a exponer una comparación exhaustiva de los sistemas educativos infantiles de dos regiones principales: la mediterránea y la nórdica. Para ello, se emplea el método de dicha índole (comparado) que es inherente a cualquier procedimiento científico y que permite la valoración interpretativa de los resultados empíricos obtenidos (Nohlen, 2013; Gómez Díaz de León y de León de la Garza, 2014). Sin embargo, sus funciones van más allá, logrando otros objetivos como comprender lo desconocido a partir de lo conocido (comparación pedagógica), acentuar lo especial o remitir a nuevos descubrimientos (comparación heurística) y ayudar a resaltar lo diferente, favoreciendo la sistematización (comparación sistemática) (Nohlen, 2013).

De esta manera, el método comparado es complejo y se compone de diferentes fases que deben seguirse con el objetivo de desarrollar un estudio preciso y exacto. Para ello, se toma como referencia la investigación propuesta por Ferrer (2002) quien describe las etapas de esta metodología atendiendo a las aportaciones de los precursores iniciales que establecieron los fundamentos del mismo (Bereday y Hilker) y al profesor García Garrido, experto en dicha materia.

En el presente estudio se seguirán el conjunto de etapas desarrolladas por Ferrer (2002), pero se introducirá una variante al unir en una misma etapa la fase interpretativa con la fase de yuxtaposición y la fase comparativa, por considerarla el mejor modo de desarrollar dicho análisis. De esta manera, el planteamiento metodológico de la investigación es el siguiente:

Tabla 2: *Fases del método comparado y su aplicación a la investigación propia.*

EL MÉTODO COMPARADO		
Fases	Según Ferrer (2002)	Aplicado a la investigación propia
Pre-descriptiva	Establecimiento del marco teórico (objeto de estudio y preguntas de investigación).	Delimitación de conceptos como Educación Infantil, del área de investigación (estudio de los sistemas educativos de 3 países nórdicos y 3 países mediterráneos) y del objeto de estudio (análisis comparado de la EAPI de dichas naciones e identificación de los países que más se alinean con las tendencias educativas europeas).
Descriptiva	Recogida de datos.	Recopilación de cómo son los sistemas educativos de los países nórdicos y mediterráneos en torno a los variables fijadas.
Interpretativa, de yuxtaposición y comparativa	Valoración, confrontación y comparación de los datos recopilados.	Comparación de cada una de las variables establecidas, delimitando las convergencias y divergencias encontradas en cada uno de los países estudiados.
Prospectiva	Reflexión sobre las tendencias que seguirán los objetos de estudio.	Tendencias que los sistemas educativos de los países nórdicos y mediterráneos seguirán en un futuro próximo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrer (2002).

Tal y como se observa en la anterior figura, el método comparado comienza con la denominada fase pre-descriptiva en la que se establece el marco teórico, es decir, se fija el objeto de estudio, las preguntas de investigación y se delimita esta última (aspectos de la investigación desarrollados detalladamente en el posterior apartado).

Posteriormente, continúa con la fase descriptiva en la que se recogen y presentan el conjunto de datos requeridos para el objeto de estudio. Tras ello, hay una fase interpretativa que como bien indica su nombre se centra en valorar los anteriores datos expuestos, y otra de yuxtaposición, donde se contrasta e incluso confronta lo descrito con lo interpretado. En quinto lugar, se encuentra la fase comparativa con el objetivo de establecer conclusiones comparativas tras el proceso de síntesis seguido. Como podemos visualizar en la tabla, estas tres fases se agrupan en una única, en la que se contrasta la

información recogida y se compara a través de tablas, gráficos y mapas cómo son los sistemas de EAPI en cada país europeo analizado.

Y finalmente, una fase prospectiva, de carácter optativo (por el tipo de investigación desarrollada) que trata de establecer las tendencias que seguirán los sectores estudiados, en este caso, cómo irán evolucionando los países analizados en torno a las variables fijadas.

5.2 APLICACIÓN DEL MÉTODO COMPARADO Y RESULTADOS

5.2.1 FASE PRE-DESCRIPTIVA

Esta etapa consta de tres pasos imprescindibles para poder ser desarrollada correctamente. La primera de ellas se centra en la selección y justificación del problema, previamente mencionadas en el apartado de introducción y, desarrollado en el marco teórico. El objeto de estudio de la presente investigación es el análisis comparado de los sistemas EAPI de los países del norte y sur de Europa, estudiando diferentes características de cada uno de ellos, tratando no solo de compararlos sino también de observar qué países se encuentran más cercanos al futuro modelo de EAPI que se pretende conseguir.

En segundo lugar, se plantean el conjunto de preguntas de investigación en torno a los que va a girar dicho análisis comparativo, permitiendo orientarnos en la recopilación de datos. Son las siguientes:

- “¿Tienen los sistemas educativos infantiles de los países nórdicos las mismas condiciones de aprendizaje y de enseñanza que las de los países mediterráneos?”.
- “¿Poseen los sistemas educativos infantiles de los países nórdicos las variables educativas más avanzadas y cercanas a la EAPI que se pretende conseguir en un futuro próximo?”.

En tercer lugar, se continúa con la denominada delimitación de la investigación que acota lo que se pretende comparar a través de diferentes apartados. Aunque Ferrer (2002) propone varios, nos centraremos en los siguientes:

- Delimitación de los conceptos. Es fundamental establecer una diferenciación clara de determinados términos conceptuales que pueden dar lugar a confusión,

generando comparaciones equívocas o inexactas. Entre ellos se encuentran los relacionados con la Educación y Atención a la Primera Infancia y concretamente son dos: educación preescolar y guarderías/jardines de infancia.

El primero de ellos ha sido el precedente a la denominada Educación Infantil a lo largo de diferentes legislaciones (por ejemplo, en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España de 1990). Tal y como indica Aparicio Martínez, Urdeta Lozano y González (2013), es un término referido a la etapa previa a la educación obligatoria, comprendida entre 3 y 6 años y, como consecuencia, se encuentra “obsoleto”. Sin embargo, no podemos confundirlo con la EAPI, la cual comienza desde el nacimiento y no se centra únicamente en los tres años previos del inicio de la Educación Primaria.

El segundo concepto tiene dos ideas de trasfondo, la primera de ellas los fundamentos de Fröebel que fueron la base para la creación de los jardines de infancia y la segunda el carácter asistencial, asociando las guarderías al cuidado de los niños. En este caso, las instituciones en las que se desarrolla la Educación Infantil no pueden confundirse con ninguno de estos dos elementos por el carácter educativo que rodea a las mismas (además del asistencial); en este sentido, estos términos se sustituirán por colegios y escuelas infantiles.

Y, por otro lado, la segunda delimitación hace referencia a las regiones de los países cuyos sistemas educativos van a ser analizados. La primera es la nórdica, la cual engloba a cinco naciones (Dinamarca, Finlandia, Noruega, Islandia y Suecia) (Baggethun, 2019); sin embargo, cuando nos refiramos a ella únicamente aludirá a los tres países estudiados. La segunda zona es la mediterránea, región que agrupa a una multitud de Estados, no obstante, se analizarán exclusivamente tres de ellos que pertenecen a los denominados territorios mediterráneos parciales (Sundseth, 2010).

- Delimitación del área de estudio. Antes de la recopilación de datos, es necesario conocer cuáles son los países seleccionados para establecer el análisis comparativo y, tomando como referencia la clasificación establecida por Ferrer (2002), se utilizará la comparación internacional al investigar cómo son los sistemas educativos de diferentes naciones “globalmente consideradas” (p. 97).

Los países seleccionados de la zona nórdica son Finlandia, Suecia y Dinamarca mientras que los de la región mediterránea son España, Francia e Italia.

5.2.2 FASE DESCRIPTIVA

En este apartado se procede a presentar el conjunto de datos que nos permiten comparar los diferentes sistemas educativos de los países del norte y del sur de Europa, utilizando como principal fuente, las cifras e información ofrecida por Eurydice. Para realizar este análisis preciso y visualmente claro es necesario definir el conjunto de variables que se estudiarán en cada país y que, en la posterior fase, se someterán a interpretación. Se trata de los siguientes tres elementos:

- Modelos de oferta educativa.
- Ratio.
- Requisitos de formación de los profesionales.

La primera variable a analizar son los modelos de oferta educativa presentes en los sistemas de cada nación. Tal y como se delimitó en el marco teórico de la EAPI en Europa, existen dos modelos de oferta educativa en la etapa de educación a la primera infancia.

El informe Eurydice (2019) nos indica la existencia de centros diferenciados para distintos grupos de edad en los que la atención y la educación se adecúa en función de la edad. De esta manera, a los niños más pequeños, desde 0 hasta 3 años, se prioriza la atención infantil mientras que a los más mayores (a partir de los 3 años hasta el inicio de la Educación Primaria) prima la educación propiamente dicha. En este tipo de centros existe un momento de transición entre ambos centros producido habitualmente a los 3 años, aunque también puede darse a los 2 o 4 en función del país.

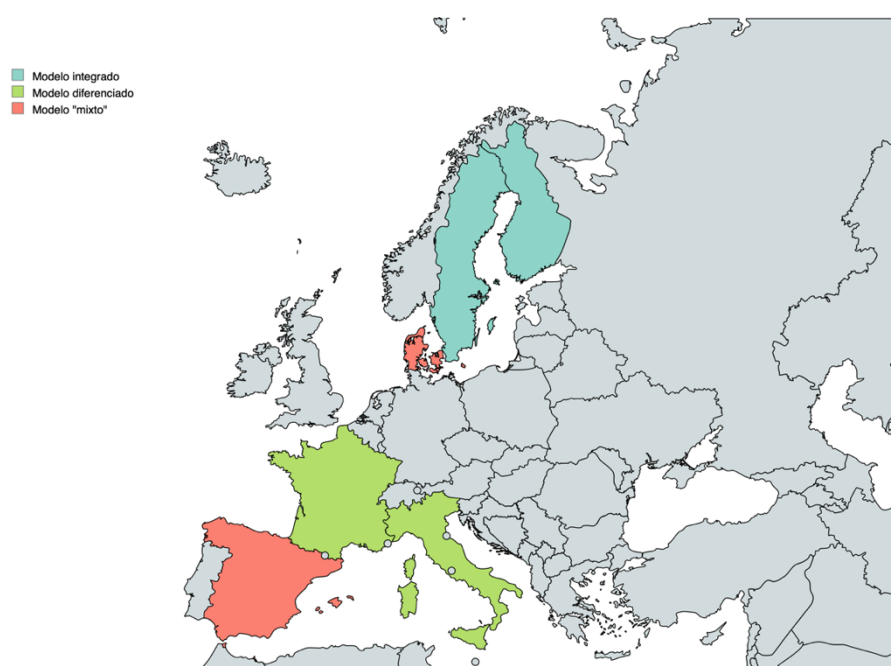
Esta división se refleja del mismo modo en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación en la que se asigna el código 010 a esta primera etapa, al desarrollar programas basados en la atención infantil (por ejemplo, centrados en cuestiones de salud o nutrición) y el código 020, a la segunda fase al considerarla como una etapa educativa preparatoria para la educación obligatoria (Educación Primaria) (UIS, 2013).

Sin embargo, existen otro tipo de centros denominados integrados que acogen a los niños que tienen 1 año (también aquellos menores de dicha edad, cuando el permiso por

cuidado de hijos ha finalizado) hasta el comienzo de la Educación Primaria. En este sistema integrado no existe ninguna transición y los programas ofrecidos tienen carácter educativo desde el primer momento, tratando de contribuir al desarrollo íntegro del niño de manera temprana (Eurydice, 2019).

Dada la existencia de dos modelos diferentes, es necesario analizar cuál es el predominante en cada una de las naciones seleccionadas y, a continuación, se exponen los datos recopilados:

Figura 7: *Mapa europeo sobre los modelos de oferta educativa.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase (2023/2024).

Tal y como se observa en el presente mapa, las naciones estudiadas ofertan la EAPI con diferentes modelos. La región nórdica analizada presenta el modelo integrado en los tres países, siendo Dinamarca el único en el que coexisten ambos tipos (tanto integrado como diferenciado).

Este país organiza su oferta EAPI en torno a diferentes guarderías infantiles, tanto públicas como privadas, denominadas *daginstitutioner* que pueden adquirir el modelo integrado o el modelo diferenciado. En caso de que sea el primero los niños están en centros llamados *aldersintegrerede institutioner* hasta los 6 años, mientras que, si es en el segundo tipo, los pequeños van a dos tipos de centros: *vuggestuer* (para menores de 3

años), es decir, guarderías y *bornehaver* (para mayores de 3 años), es decir, jardines de infancia (Eurybase, 2023).

De esta manera, Dinamarca ofrece un modelo mixto en el que los padres tienen la oportunidad de elegir en qué tipo de centros educativos quieren escolarizar a sus hijos, en los integrados o en los diferenciados. Sin embargo, la gran mayoría opta por el modelo integrado, dando importancia a la asistencia a un mismo entorno educativo, que aporte seguridad a los pequeños, así como la sensación de continuidad.

Por su parte, el país finlandés ofrece un modelo integrado para la EAPI, siendo esta responsabilidad del Ministerio de Educación y Cultura. La mayoría de niños menores de 7 años acuden a los *päiväkoti/daghem* y el año previo al inicio de la Educación Primaria, es decir, 6 años, la asistencia es obligatoria, la cual puede desarrollarse en dichos centros integrados o también en escuelas que ofrecen educación básica y se llaman *perusopetus/grundläggande utbildning* (Eurydice, 2019; Eurybase, 2023).

Al igual que el país finlandés, Suecia practica dentro de su sistema de EAPI el modelo integrado, de manera que desde los 1 hasta los 6 años, los niños acuden a centros integrados de Educación Infantil (*förskola*) y a partir de dicha edad, los pequeños se escolarizan en aulas de infantiles llamadas *förskoleklass*, relacionadas con el futuro colegio en el que recibirán la Educación Primaria (Eurybase, 2024).

Respecto a los países mediterráneos, encontramos la situación inversa, los tres países ofertan el modelo diferenciado, siendo España el único que da opción a matricular a los niños en centros con el modelo integrado.

La Educación Infantil española se divide en dos ciclos, para menores y mayores de 3 años y estos son ofertados tanto en centros diferenciados como en centros integrados llamados *escuelas infantiles* (Eurybase, 2024). El primer ciclo es competencia de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas (excepto Galicia, en la que también participa la Consejería de Política Social) al igual que el segundo ciclo, mientras que las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla se gestionan por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Eurydice, 2019).

La diferenciación por ciclos de la Educación Infantil está establecida de un modo muy interiorizado en la sociedad española y como consecuencia, el modelo diferenciado está

más expandido. De esta manera, el primer ciclo se suele impartir en las escuelas de Educación Infantil y en centros privados o concertados, mientras que el segundo ciclo se oferta o en las escuelas de Educación Infantil o en los denominados CEIP, es decir, centros de Educación Infantil y Primaria (Llorent, 2013).

Sin embargo, con la promulgación de la nueva legislación, se pretende incrementar la oferta de plazas públicas en el primer ciclo con el objetivo de facilitar las demandas de escolarización y, al mismo tiempo, contribuir a la creación de una Educación Infantil integrada (LOMLOE, 2020; Eurybase, 2024).

La nación francesa, por su parte, ofrece múltiples opciones de escolarización dentro del sistema de EAPI, siendo algunos de ellos los *jardins d'enfant*, *crèches* o *assistant-es maternel-les*, si la educación es en el hogar. A pesar de ello, la Eurybase (2024) nos indica la existencia de los denominados *accueils du jeune enfant*, a donde asisten los pequeños menores de 3 años y las *écoles maternelles*, escuelas infantiles a las que deben acceder obligatoriamente los niños a partir de 3 años de manera preparatoria a la Educación Primaria. Por tanto, se establece una clara diferenciación de oferta educativa en función de la edad y, en este sentido, Francia practica el modelo diferenciado.

Al igual que Francia, Italia practica un modelo diferenciado en el que las categorías establecidas son: niños menores de 3 años que acuden a los centros educativos *nidi d'infanzia* y los niños entre 3 y 6 años asisten a las *scuola dell'infanzia*. El primer ciclo es gestionado de manera regional y local, siendo instituciones educativas o sociales las que desempeñan dicha tarea y el segundo ciclo, por el contrario, es responsabilidad del Ministerio de Educación y Mérito (Eurybase, 2023). A pesar de esta diferenciación, la educación italiana de esta etapa denomina a dicho sistema educativo como un sistema integrado de 0 a 6 años; sin embargo, la diferenciación de la oferta por la edad con el establecimiento de instalaciones y personal distinto deja patente la práctica del modelo diferenciado (Eurybase, 2023).

Tras haber analizado cómo es la oferta educativa de los sistemas de EAPI, continuamos con la segunda variable que es la ratio, es decir, el número máximo de niños por aula (Real Academia Española, s.f., definición 2), pero también por miembro del personal docente.

Tal y como recoge el informe Eurydice (2019), este elemento y el tamaño de grupo más apropiado para cada edad son dos factores que influyen considerablemente en la oferta de una educación y atención infantil eficaz. El hecho de que la ratio niño/adulto sea baja y el tamaño de grupo sea pequeño favorece la atención individualizada de cada alumno, aspecto fundamental para contribuir a su desarrollo íntegro y como consecuencia, a su bienestar.

De esta manera, los sistemas educativos de cada país trabajan para garantizar la existencia de personal suficiente para la educación y atención de cada niño. El informe Eurydice (2019) nos informa de que existen tres tipos de actuaciones por parte de las naciones en este ámbito:

- Países que establecen la ratio niño/adulto y dejan libertad a los centros educativos para organizar el tamaño de grupo en función de dicha ratio.
- Países que fijan el número máximo de niños por grupo y a partir de esa cifra, se contrata al personal necesario.
- Países que no disponen de una normativa concreta y fijada sobre el número de alumnos por adulto o por grupo, sino que otorgan completa y total autonomía a los centros EAPI para tomar las decisiones en este ámbito.

Y, por otro lado, de manera general, esta variable en la etapa de Educación Infantil se define a partir de dos edades: 2 y 4 años. Estas dos cifras son importantes porque se encuentran en el medio de las dos etapas que componen los sistemas diferenciados de EAPI (la primera de 0 a 3 años y la segunda de 3 a 6) (Eurydice, 2019). En el anexo 1 se pueden observar diferentes gráficos donde se visualiza la ratio de todos los países de la Unión Europea diferenciada por las mencionadas edades y si la oferta educativa se desarrolla en el hogar o en centros escolares.

En este sentido, existe una gran variedad para definir la ratio y es por ello por lo que su estudio resulta tan interesante. No obstante, nuestro objeto de estudio se centra en unas regiones concretas y, por tanto, comenzamos con el análisis de esta variable en cada país.

Las naciones estudiadas presentan los siguientes datos:

Tabla 3: *Ratio niño/adulto.*

RATIO NIÑO/ADULTO				
Países	Tipo de educación	En centros escolares		En el hogar
		0-3 años	3-6 años	
Región nórdica	Dinamarca	3-4		5
	Finlandia	4	7	4
	Suecia	5		-
Región mediterránea	España	8 (0 años) 10-14 (1 año) 16-20 (2 años)	25	4
	Francia	-	24	4 (< 3 años) 6 (todas las edades)
	Italia	5-10	18-26	-

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase (2023/2024).

Tabla 4: *Ratio tamaño de grupo.*

RATIO TAMAÑO DE GRUPO			
Países	Tipo de educación	En centros escolares	
		0-3 años	3-6 años
Región nórdica	Dinamarca	11-12	
	Finlandia	4-12	7-21
	Suecia	6-12	9-15
Región mediterránea	España	18	25
	Francia	-	24
	Italia	-	18-26

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase (2023/2024).

Tal y como podemos observar con las figuras anteriores, la ratio se diferencia por dos elementos principales: el número de profesionales que haya en el aula y el tamaño de grupo de dicha clase.

Atendiendo al primer factor, encontramos cifras diferentes en función del tipo de educación ofertada, es decir, si esta se lleva a cabo en centros escolares o en el hogar. Los países nórdicos presentan datos similares. En el caso de Dinamarca (nación que no tiene regulación de alto nivel sobre el número máximo de niños por profesional educativo) establece unas tendencias generales en las que suele haber 11-12 niños en el aula junto a 3-4 pedagogos o asistentes, es decir, un profesional por cada 3-4 niños. Esta relación numérica cambia principalmente por el entorno, siendo los municipios los que organizan y regulan la misma (Eurybase, 2023). En el caso de la oferta educativa en el hogar se

desarrolla con una niñera por cada 5 niños y en caso de que existan 2 o más personas que desempeñen dicho oficio, el número de pequeños puede ascender a 10 (Eurybase, 2023).

Finlandia, por su parte, sí regula legalmente la ratio, de tal manera que la proporción es de 1:4 para los niños con menos de 3 años y de 1:7 para los que tienen esta edad o superior, asimismo, esta nación incluye una variante y es el aumento de la proporción a 13 niños cuando estos pasan menos de 5 horas al día en el centro educativo (Eurybase, 2023). Y, por otro lado, un requisito establecido por las instituciones finlandesas es el siguiente: “El número de niños de un grupo no puede superar el número de niños permitidos para 3 adultos” (Eurybase, 2023). Se trata de un país que presta mucha atención a esta variable y específicamente a mantener estabilidad en las relaciones entre los pequeños y los profesionales de esta etapa.

Asimismo, Finlandia proporciona la educación en el hogar estableciendo como número máximo 4 niños por cuidador (tanto niños de la etapa de Educación Infantil como de la edad escolar), posibilitando la denominada “family daycare premise”, es decir, la cooperación de diferentes profesionales en el cuidado de los niños (siendo 12 el número máximo junto a 3 adultos) (Eurybase, 2023).

Desde los datos que nos ofrece la Eurybase (2024), Suecia no tiene una regulación de la ratio de la primera infancia, sin embargo, la Agencia Nacional de Educación sí establece unas recomendaciones sobre el tamaño de grupo, siendo de 6 a 12 niños en el grupo de 1 a 3 años y de 9 a 15 niños de 4 a 5 años. Además, el número promedio de niños por personal en 2019 ha sido de 5,2, lo que implica que en una misma aula, hay diversos docentes y si atendemos a los datos de 2017, la proporción era de 5:1:1 en los centros integrados (förskola) de 1 a 6 años (Eurydice, 2019).

Teniendo por otro lado la educación en el hogar, encontramos ausencia de límites establecidos en la relación numérica entre niños y miembro del personal, tal y como se refleja en la tabla 3. La ley de Educación sueca (Skollagen) establece únicamente la importancia de que los grupos de niños tengan un tamaño y composición adecuados y la Agencia Nacional de Educación añade una serie de factores que influyen en la determinación de dicha proporción, como puede ser, la edad de los pequeños, el tamaño del lugar, las necesidades o apoyos especiales que pueda requerir un niño... (Eurybase, 2023).

Las naciones seleccionadas de la región mediterránea presentan una ratio diferente. En el caso de España, se establece una diferenciación entre los dos ciclos que componen la Educación Infantil (de 0 a 3 y de 3 a 6 años), siendo las Comunidades Autónomas quienes establecen dicha relación numérica. En el primer ciclo, la mayoría de las administraciones educativas establece que en las aulas menores de 1 año habrá 8 niños por aula; en las de 1 año la cifra oscila entre 10 y 14 y, finalmente en las de 2 años, asciende a 16-20 niños. Dentro de cada Comunidad Autónoma, destaca Aragón como región con ratio más baja (menos de 1 año: 6-7, 1 año: 10-12 y 2 años: 16-20) y Castilla La-Mancha al fijar como límite de 20 niños en cada una de las edades anteriormente mencionadas. Sin embargo, en el segundo ciclo se fija en cada una de las edades (desde 3 hasta 5 años) la cifra de 25 niños por grupo y personal responsable (Eurybase, 2024).

Por otro lado, se encuentra la oferta educativa infantil en el hogar, la cual no está regulada a nivel estatal en España. No obstante, existen dos comunidades autónomas que sí ofertan esta educación y, por tanto, la regulan de dicha manera: la Comunidad de Madrid que establece una ratio de 4 niños por educador y la Comunidad Foral de Navarra con la misma cifra, aunque esta puede ascender a 5 en circunstancias excepcionales y justificadas (Eurybase, 2024).

Al igual que la nación española, la francesa organiza la ratio en dos grupos: menores y mayores de 3 años. En este caso las regulaciones establecen el número máximo de niños por instalación; de esta manera en el primer grupo hay una gran variedad en función del tipo de instalación educativa, sin existir un límite fijo. Dentro del segundo grupo, esta situación varía al establecerse una media de 24 niños por clase y por maestro (Eurybase, 2024).

Asimismo, este país oferta la educación en el hogar en el que se establece el límite máximo de 4 niños menores de 3 años (englobando los hijos de la niñera) hasta un máximo de 6 niños de todas las edades (Eurybase, 2024).

Al igual que las dos anteriores regiones mediterráneas, Italia organiza la ratio para los niños menores de 3 años y los de 3 o más. En el primer grupo, la relación personal/niños varía entre 1:5 y 1:10, aunque este cambia en función de la edad y, además, el tamaño de grupo también se ve condicionado por la región, encontrando diferencias por la misma. Sin embargo, para los niños de 3 o más el número de alumnos por grupo

varía entre 18 y 26, pudiendo ascender a 29 en circunstancias excepcionales. Es importante mencionar que en esta etapa hay dos maestros por cada clase, los cuales van alternándose, trabajando individualmente por la mañana o por la tarde (Eurybase, 2023).

La oferta educativa en el hogar se encuentra descentralizada, de tal manera que no existe una normativa regulada, únicamente establecen la posibilidad de ofrecer dichos servicios a niños de 3 a 36 meses en grupos muy pequeños con uno o más cuidadores, sin fijar un límite (Eurybase, 2023).

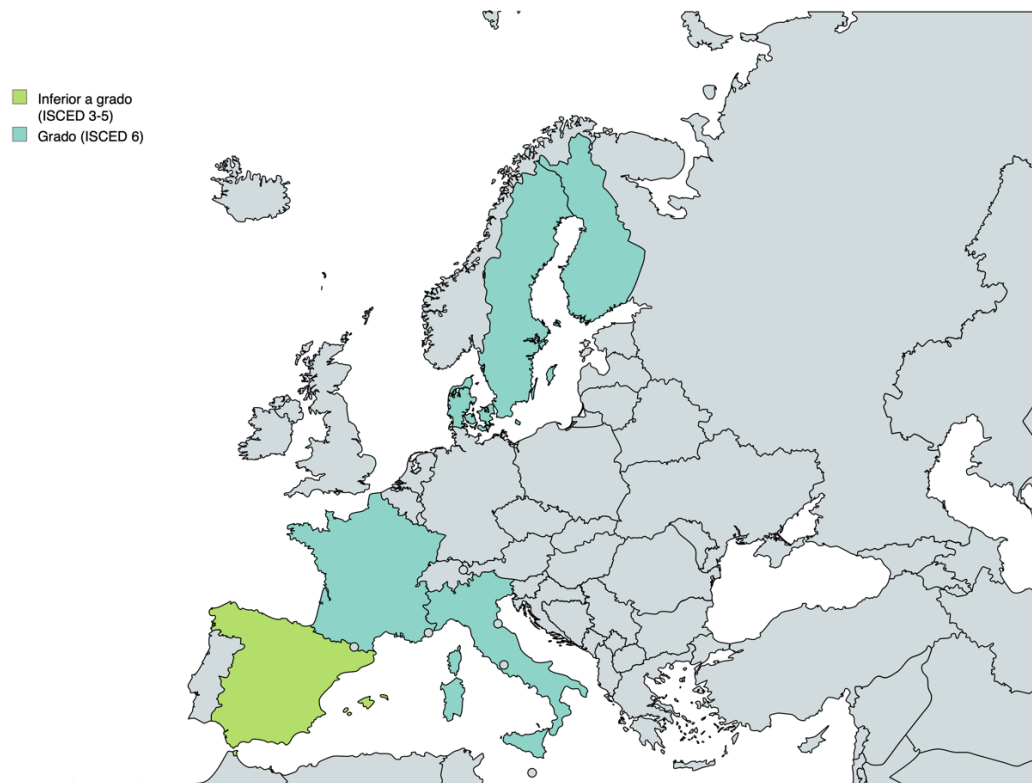
La tercera variable que debemos analizar es el tipo de formación exigida a los profesionales que trabajan en la etapa educativa que estamos analizando. Tal y como se comentó en el marco teórico, una de las tendencias en las que Europa estaba trabajando con el fin de mejorar la EAPI era incrementar el nivel de profesionalidad de los trabajadores de esta etapa, dado que existía una interrelación entre este factor y la oferta de dichos servicios; de esta manera, con un personal mejor formado, la calidad de la EAPI ofrecida en cada país sería mayor.

Sin embargo, la titulación exigida en cada nación europea es diferente, dado que algunos países poseen requisitos mínimos para miembro del profesional educativo, otros poseen diferentes perfiles profesionales y como consecuencia, establecen una titulación diferente para cada puesto y algunos no poseen ninguna normativa que establezca dicha titulación mínima.

Como consecuencia, Europa ha establecido una terminología específica para denominar al personal dedicado a la atención, cuidado y educación de los pequeños, dividida en principal y auxiliar. El primero hace referencia al conjunto de profesionales de distinta índole (pedagogos, educadores, profesores de jardines de infancia...) que tienen a su cargo un grupo de niños en una clase o en un espacio lúdico y que trabajan con ellos, estableciendo también interacción con las familias. Sin embargo, el personal auxiliar alude a aquel individuo que respalda al personal principal con su grupo de niños o clase cotidianamente. La principal diferencia entre las categorías citadas se centra en la cualificación exigida, siendo habitualmente inferior la del personal auxiliar (Eurybase, 2023).

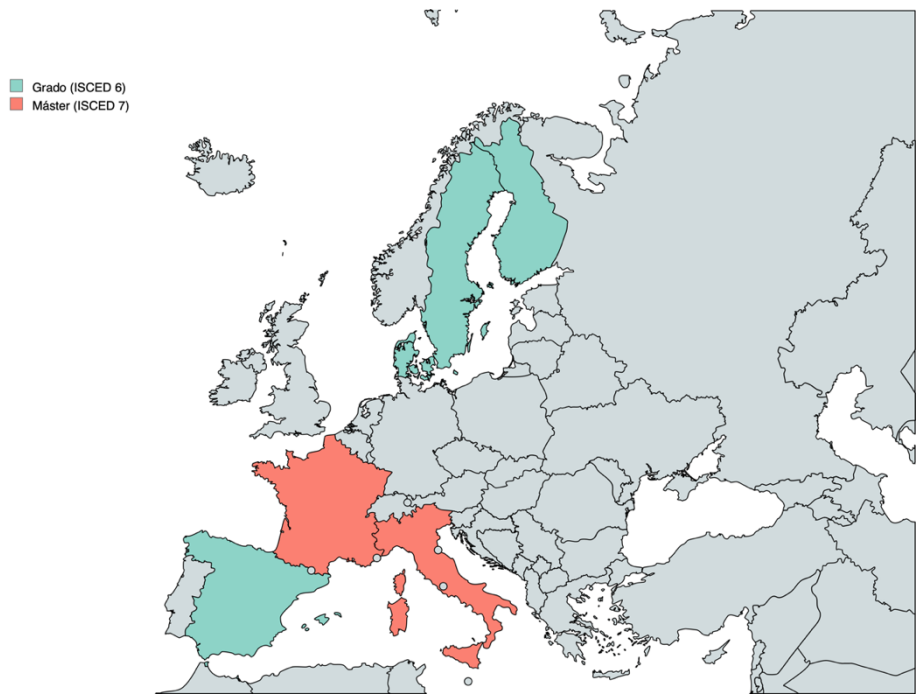
Habiendo clarificado estos dos conceptos procedemos al análisis de los niveles mínimos de cualificación necesarios en cada país europeo que es objeto de dicho estudio. En las siguientes figuras podemos observar de un modo visual cuál es la realidad europea existente en torno a esta variable:

Figura 8: *Niveles mínimos de cualificación exigidos en la EAPI para niños menores de 3 años.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase (2024).

Figura 9: Niveles mínimos de cualificación exigidos en la EAPI para niños mayores de 3 años.



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase (2024).

Tabla 5: Niveles concretos de cualificación exigidos en la EAPI.

NIVELES DE CUALIFICACIÓN			
Países estudiados		Edad	
		0-3 años	3-6 años
Región nórdica	Dinamarca	6	6
	Finlandia	6	6
	Suecia	6	6
Región mediterránea	España	5	6
	Francia	6	7
	Italia	6	7

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase (22024).

Tal y como se presenta en los mapas y en la anterior tabla, los requisitos mínimos de cualificación exigidos en la etapa estudiada se diferencian en función de la edad (si los niños son menores o mayores de 3 años).

Comenzamos con la región nórdica. En el país danés, hace unos años la administración no regulaba la formación del personal de EAPI; sin embargo, datos de la Eurybase (2023) nos indican que el nivel mínimo exigido para trabajar tanto con niños

menores como mayores de 3 años, es decir, en toda la etapa de Educación Infantil es el nivel de grado, es decir, ISCED 6.

El país finlandés también dispone de unos requisitos concretos de cualificación del personal de EAPI. En este caso, establece que al menos un tercio de los miembros de dicho personal deben poseer un título de educación superior (ISCED 6 o superior), pudiendo ser profesores o pedagogos sociales. Anteriormente, los dos tercios restantes formaban parte del personal auxiliar quienes debían poseer la titulación de secundaria superior (ISCED 3) de atención médica y servicios sociales o de educación y orientación (Eurydice, 2023). Sin embargo, Finlandia ha ido modificando progresivamente esta estructura, teniendo como resultado el establecimiento del nivel mínimo para trabajar con niños menores de 3 años a ISCED 6 (Eurybase, 2023).

Al igual que los anteriores países, la nación danesa remarca la importancia de que dichos profesionales tengan formación o experiencia sobre cómo estimular el desarrollo y el aprendizaje de los pequeños. En este sentido, se establece que al menos una persona sea un maestro de dicha etapa y posea un título de Grado (ISCED 6) en Educación Preescolar, tanto para trabajar con niños mayores como menores de 3 años (Eurydice, 2024).

Cobano-Delgado, Llorent-Bedmar y Saines-Bautista (2018) mencionan que la mayoría del personal educativo que ejerce en la etapa de Educación Infantil son titulados universitarios, aspecto que se corrobora con las estadísticas de la Agencia Nacional de Educación de Suecia (citado por Eurydice, 2024), que indican que en 2019 un 39,5% poseía un título en educación preescolar.

Tal y como se observan en las figuras 8 y 9, los requisitos de formación de los profesionales que ejercen en los países mediterráneos son diferentes en función del país al que prestemos atención. En la nación española sí existen unos requisitos en torno a la cualificación del personal de EAPI, estableciendo una diferenciación de la misma por los ciclos que componen dicha etapa.

De manera general, la LOMLOE (2020) menciona que es esencial disponer del título de Maestro o de Grado correspondiente para poder formar parte del cuerpo de maestros. Sin embargo, es necesario establecer de un modo más preciso si dicha titulación es exigida

para el personal principal o auxiliar. En el primer ciclo (de 0 a 3 años) se exige poseer la titulación de técnico superior de Educación Infantil (ISCED 5), cuya duración es de 2 cursos académicos. Este personal puede enseñar o prestar apoyo a los maestros de la escuela. Sin embargo, en el segundo ciclo (de 3 a 6 años), la formación exigida es el nivel ISCED 6, es decir, poseer el grado universitario de Maestro en Educación Infantil (cuya duración es de 4 cursos académicos). Estos profesionales pueden al mismo tiempo recibir el apoyo de otros maestros (con titulación de Grado) con diferentes especialidades (por ejemplo, Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica) (Eurydice, 2024).

Asimismo, es necesario añadir que todos los profesionales que cuentan con la titulación del Grado en Educación Infantil pueden trabajar en el ciclo completo, es decir, desde los 0 a los 6 años, mientras que aquellos que únicamente poseen la titulación de Técnico Superior en EI solo podrán educar a niños del primer ciclo (Cobano-Delgado Palma, Llorent-Bedmar y Navarro-Granados, 2020).

Francia, por su parte, otorga gran importancia al oficio de la docencia y así se refleja en la cualificación exigida a los profesionales que desempeñan el mismo. Por un lado, se encuentra el personal auxiliar que asiste a los niños más pequeños, al que se le exige como mínimo el nivel ISCED 3, el cual puede ser un curso de formación denominado *auxiliaire de puériculture* (si la duración es de 1 año) o *accompagnant éducatif petite enfance* (si la duración es de 2 años) (Eurydice, 2024). Sin embargo, los educadores que trabajan en las denominadas *crèches* deben poseer la licenciatura, es decir, el nivel ISCED 6, que consiste en Bachillerato junto a 3 años de formación universitaria (Eurydice, 2019).

Mientras que en el segundo ciclo esta situación cambia al incrementar los requisitos de cualificación. Todos los docentes que quieren trabajar en esta etapa deben poseer un nivel de máster de 2 años de duración, habiendo cursado previamente la Licenciatura (de 3 años de duración, sin ser obligatoria la especialidad de educación) (Cobano-Delgado Palma, Llorent-Bedmar y Navarro-Granados, 2020).

Finalmente, la nación italiana también establece una diferenciación de requisitos por edades. Por un lado, están los profesionales que trabajan con niños menores de 3 años en centros públicos a los que se les exige como mínimo el nivel ISCED 6; sin embargo, no existe una normativa de alto nivel en otro tipo de entornos (los requisitos de calificación del personal auxiliar son determinados por las administraciones regionales). Y, por otro

lado, para trabajar con niños de 3 años o más, se exige la posesión de una maestría (nivel ISCED 7) tras haber finalizado un programa de estudio de 5 años en el campo de la Educación Primaria (Eurybase, 2023).

5.2.3 FASE INTERPRETATIVA, DE YUXTAPOSICIÓN Y COMPARATIVA

Tras haber recopilado los datos de las diferentes variables es fundamental llevar a cabo un análisis comparado de las mismas y, por tanto, de cada uno de los países estudiados.

La primera variable se ha centrado en estudiar cuál es el tipo de oferta ofrecida en la EAPI por cada nación. Si agrupamos los datos obtenidos, obtenemos un mapa (véase figura 7) en el que podemos observar de un modo muy claro y visual el panorama europeo respecto a dicha variable. La primera apariencia es la gran diversidad en torno a los modelos posibles: de los 6 países estudiados, 2 se corresponden con cada tipo de oferta. Sin embargo, es necesario analizar cuáles son las divergencias encontradas de un modo más detallado, así como las posibles similitudes o relaciones entre países.

En primer lugar, se encuentra el modelo integrado practicado exclusivamente por dos países nórdicos (Suecia y Finlandia), aunque también ofertado en la tercera nación nórdica (Dinamarca) y en una mediterránea (España). Centrándonos en la región nórdica, podemos observar que tanto el país sueco como finlandés no solo comparten el modelo integrado, sino que también coinciden en la forma de organizar este. Así, ambas naciones establecen un centro para la atención y educación de niños de 1 a 6 años, pero crean aulas específicas (*förskoleklass en Suecia y perusopetus/grundläggande utbildning en Finlandia*) a partir de dicha edad con el objetivo de desarrollar la preparación previa a la Educación Primaria. Sin embargo, es importante mencionar que el país finlandés establece dicho año previo como obligatorio (6 años), a diferencia del sueco (iniciándose a los 7 años).

El segundo modelo es el diferenciado el cual se encuentra en Francia e Italia, es decir, en dos países mediterráneos, aunque también en España y Dinamarca. Tanto la nación francesa como la italiana establecen una oferta diferenciada por ciclos en función de la edad de los pequeños, siendo 3 el punto clave de separación en un tipo u otro de centro educativo en ambos países. Los menores de 3 años asisten a los *accueils du jeune*

enfant (si son franceses) y a los *nidi d'infanzia* (si son italianos), mientras que a partir de dicha edad los pequeños franceses asisten a las *école maternelles* y los italianos a las *scuola dell'infanzia*. A pesar de esta convergencia, es importante indicar que el país francés ofrece más opciones de escolarización mientras que la italiana únicamente posee las citadas.

Por lo indicado anteriormente, podemos deducir que España y Dinamarca poseen el modelo mixto. Ambos países tienen centros que pueden adquirir la connotación de integrados o de diferenciados (*escuelas infantiles* y *daginstitutioner*, respectivamente), tanto públicas como privadas. En caso de que sea el segundo modelo, ambas naciones establecen dos etapas (la primera de 0 a 3 y la segunda de 3 a 6 años) y, por tanto, instalaciones adaptadas a cada una de ellas dentro de los centros mencionados.

A pesar de dichas similitudes, atendiendo a los datos recopilados podemos extraer que estas dos naciones ofrecen ambos tipos de modelos, pero uno de ellos está presente con más importancia. En el caso de Dinamarca, la asistencia de los niños a centros integrados tiene una tasa casi máxima y en el caso de España, a pesar de que la situación esté cambiando por la nueva legislación, la situación actual refleja una presencia clara y más relevante del modelo diferenciado frente al integrado.

Por tanto, la realidad europea actual es la presencia del modelo integrado en los países nórdicos y el modelo diferenciado en los mediterráneos, a pesar de la coexistencia de ambos en determinadas naciones, así como la tendencia general de extender la implantación del modelo integrado en todos los países europeos.

La segunda variable se ha centrado en el análisis de la ratio, observando el tamaño de grupo de cada nación, así como el número máximo de niños por personal docente. A continuación, se exponen las diferencias encontradas a partir de los datos recopilados.

En primer lugar, tal y como indica Eurydice (2019), existe una tendencia general en todos los países acerca de las ratios, las cuales varían con la edad. A medida que los niños crecen, su autonomía e independencia es mayor y, como consecuencia, se permite aumentar el número máximo.

En este sentido, la diferenciación establecida se crea a partir de dos grupos: hasta los 3 años en los que se ofrece una atención infantil o programas de desarrollo educativo de

la primera infancia (CINE 010) y a partir de los 3 años, ofreciendo programas de educación previa a la primaria (CINE 020) (Eurydice, 2019).

A partir de lo analizado, observamos una excepción y se trata del país danés, el cual mantiene la misma ratio, tanto por personal como por grupo, con independencia de la edad del infante. Este aspecto se mantiene también en el caso de Suecia, pero únicamente en la primera ratio mencionada, dado que en el tamaño de grupo sí se establecen diferencias en función de la edad.

Tras haber mencionado esta similitud, continuamos con las diferencias encontradas, las cuales se van a agrupar en torno a dos ámbitos: la ratio por personal y la ratio por tamaño de grupo. En ambos se va a analizar la existencia o no de normativa de rango superior, así como la relación numérica establecida, en función del país y del tipo de educación ofertada (en centros escolares o en el hogar).

Dentro del primer elemento (ratio niño/adulto), encontramos diversos países que no disponen de una normativa concreta para establecer esta variable. Es el caso de Suecia que no posee esta regulación de rango superior, ni en la educación de los centros escolares ni en la del hogar. A través del informe de Eurydice (2019), conocemos que este país no dispone de ninguna normativa de rango superior para toda la EAPI y que, además, la educación en el hogar tiene una oferta muy limitada y como consecuencia, no se aplican este tipo de normas en dicho sector.

Este aspecto también se mantiene en los centros escolares de Dinamarca, dado que son los municipios los que desarrollan dicha función y en la educación en los hogares italianos, al estar muy descentralizada.

A través de las tablas, podemos visualizar la diferencia más evidente e importante, centrada específicamente en la región europea a la que atendamos. Si observamos los datos de la nórdica, contemplamos unas ratios muy inferiores a las encontradas en la zona mediterránea, prácticamente cuádruplicando las mismas (por ejemplo, 7 niños de 3 a 6 años por adulto en Finlandia frente a los 24 de la misma edad en España).

Este aspecto refleja claramente el enfoque educativo de cada región o más específicamente, en qué aspecto pone cada país mayor énfasis. Dentro de la zona nórdica, la atención individualizada es fundamental; se priorizan unas ratios más bajas con el

objetivo de que la interacción entre el docente y el alumno sea más personalizada, tratando el primero de adaptarse a los intereses y necesidades del segundo. Sin embargo, en los países mediterráneos este aspecto es completamente diferente (siendo España uno de los que dispone de ratios más altas), la interacción se desarrolla con más niños y, por tanto, se incide menos en esa atención individualizada. Este aspecto puede ser resultado de la tradición educativa, aunque también puede estar combinado con factores de otra índole como recursos limitados o políticas educativas.

Este elemento se observa claramente en la educación en los centros escolares, sin embargo, en la educación en el hogar la diferencia no es tan visible, dado que los números son más similares, estableciendo un límite de 4-6 niños por persona que cuida a los pequeños.

Y, por otro lado, se encuentra la ratio por tamaño de grupo, donde el anterior elemento sigue siendo una constante, dado que observamos cifras dispares (desde 9 a 15 niños de 3 a 6 años en Suecia, a 24 en Francia, por ejemplo). Puede que el dato de Finlandia resulte llamativo, especialmente, el tramo de 3 a 6 años, dado que 21 niños en un grupo se acercan considerablemente a la cifra del país español (25), sin embargo, hay un factor que explica esta cantidad. En caso de que hubiese 21 niños en un aula del país nórdico habría 3 profesionales de la educación, mientras que la cifra de la nación mediterránea se asignaría a un único docente. De esta manera, se vuelve a divisar la importancia que la región nórdica marca a la atención individualizada, aumentando el personal en caso de que así lo haga el tamaño del grupo, aspecto que no sucede en los países mediterráneos.

En conclusión, la relación entre el número máximo de niños por adulto y el tamaño máximo de los grupos nos da información sobre el sistema educativo y también sobre cómo se estructuran los equipos en los centros de EAPI. Los datos ofrecidos por Eurydice (2019) mencionan lo siguiente:

- Cuando el tamaño máximo del grupo es superior al número máximo de niños por adulto, la normativa exige que estén presente simultáneamente al menos dos personas en cada grupo (p. 101).
- Cuando el tamaño máximo del grupo es igual al número máximo de niños por adulto, un solo miembro del personal principal es la única persona encargada de todo el grupo (p. 101).

El primer aspecto se visualiza, como se ha indicado anteriormente, en el país nórdico donde 21 niños es la cifra máxima de pequeños por aula y 7 por adulto, como consecuencia, el número de profesionales en caso de que suceda la primera situación asciende a 3. Y, el segundo aspecto, por el contrario, sucede en la nación española donde 25 es la cifra marcada tanto para el tamaño máximo de grupo como para el número máximo de niños por adulto y, como consecuencia, un solo miembro se encarga de todos los niños.

La siguiente variable estudiada ha sido la formación exigida a los profesionales del ámbito educativo que ejercen en la etapa de Educación Infantil, a través de la que podemos extraer diferentes conclusiones. En primer lugar, a diferencia de las anteriores variables, podemos observar dos mapas bastante convergentes en la variable estudiada, especialmente en la cualificación exigida a niños menores de 3 años, donde todos los países (excepto España) determinan el nivel ISCED 6 como requisito mínimo para poder trabajar con los pequeños de esta edad.

Ahora bien, la situación cambia cuando la atención y educación se refiere a los niños mayores de 3 años, donde encontramos unos datos más diferentes. Los países de la región nórdica mantienen los mismos requisitos para esta edad, es decir, el nivel de Grado; sin embargo, todos los países mediterráneos modifican los mismos, incrementando el nivel de exigencia (en el caso de España, se pasa de un nivel inferior a Grado al nivel de Grado y en el de Italia y Francia, del nivel ISCED 6 al nivel ISCED 7).

Este aspecto nos da información relevante sobre la concepción que cada país tiene sobre la EAPI. En el caso de la región nórdica, ambas etapas (tanto la de los niños menores de 3 años como la de los que poseen esta edad o superior) son igual de importantes y, como consecuencia, se prepara al profesional exigiéndole el mismo tipo de cualificación (ISCED 6). Sin embargo, la situación en la zona mediterránea es completamente opuesta, tanto Italia como Francia y España modifican dichos requisitos en función de la edad, siendo inferiores para los profesionales que trabajan con niños menores de 3 años, lo que nos lleva a la conclusión de que la región mediterránea da más importancia al segundo ciclo, considerándolo la etapa educativa y preparatoria a la educación básica.

De esta manera, podemos visualizar una correlación clara entre las cualificaciones y el modo de organizar la oferta de EAPI, es decir, una conexión entre dos de las variables

estudiadas. Los países que poseen el modelo integrado (Suecia y Noruega) o que lo practican mayoritariamente a pesar de ofertar otras opciones (Dinamarca) conciben la EAPI como una única etapa en la que la atención y educación debe estar presente desde los 0 a los 6 años. Para hacer realidad este aspecto, forman a sus educadores (principales y auxiliares) del mismo modo, entendiendo que es fundamental que tanto los que trabajan con menores de 3 como los que lo hacen con los de 3 o más, tienen que poseer unos conocimientos teóricos y prácticos del mismo nivel.

Pero, si atendemos a los países que practican el modelo diferenciado, de manera exclusiva (Italia y Francia) o mayoritaria (España), la concepción que subyace es la de orientar el primer ciclo (de 0 a 3 años) a la atención, cuidado y protección del infante y el segundo ciclo (de 3 a 6 años) a la educación integral de este. Como consecuencia, si nos adentramos en esta perspectiva, es lógico que la cualificación exigida sea menor para el primer ciclo que para el segundo, dada la menor relevancia otorgada a este. De esta manera, todos los países mediterráneos cumplen con esta ideología, aunque haya diferencias en los niveles exigidos.

Es importante mencionar dichas particularidades y están relacionadas con el nivel de exigencia de dichos requisitos. Ya hemos indicado que en los países nórdicos se mantiene estable, sin embargo, en la zona mediterránea cambia encontrando una armonía entre la nación francesa e italiana que establecen el nivel máximo de cualificación (ISCED 7) para trabajar con los niños mayores de 3 años. En el caso de Francia, este nivel se consigue con la consecución satisfactoria del Grado de 3 años (sin tener que cursar obligatoriamente la especialidad en educación) y el Máster de 2 años; mientras que Italia, coincide en la duración de la formación con la nación francesa (5 años), pero en este caso promueve un programa que sí está especializado específicamente en las ciencias de la educación.

Al mismo tiempo que la zona mediterránea posee los casos con requisitos más exigentes, paradójicamente también posee los que menos con la situación de la educación española, único país cuyos niveles mínimos son inferiores a ISCED 6 en el primer ciclo de EAPI (0 a 3 años), cuya formación únicamente dura 2 años y refleja de nuevo la menor importancia otorgada a esta fase.

En conclusión, los países nórdicos y mediterráneos presentan diferencias, aunque también aspectos comunes en torno a las tres variables mencionadas. A continuación, se expone en la siguiente fase, el análisis general de los resultados encontrados.

5.2.4 FASE PROSPECTIVA (ANÁLISIS DE RESULTADOS)

Tal y como se ha mencionado anteriormente es fundamental desarrollar una síntesis de los resultados encontrados tras haber estudiado individualmente las variables de cada país junto a sus particularidades.

Inicialmente y con una visión panorámica, podemos mencionar que la realidad europea en torno a la educación y atención a la primera infancia es clara; tanto la región mediterránea como la región nórdica reconocen la importancia de dicha etapa y, por tanto, ponen en marcha políticas educativas con las que conseguir la construcción de los mejores sistemas educativos posibles.

Sin embargo, al analizar detalladamente cada país encontramos un conjunto de aspectos comunes más concretos, que se reflejan en las futuras tendencias en las que dichas naciones (y posiblemente el resto de las que componen el continente europeo) trabajan con el objetivo anteriormente indicado.

La primera de ellas se centra en la organización de la oferta de EAPI en modelos integrados, concibiendo esta como una única etapa educativa donde la educación se reconozca como esencial tanto en el tramo de 0 a 3 años como de 0 a 6, es decir, combinando la función asistencial con la educativa. Este aspecto está consolidado mayoritariamente en los países nórdicos y en el caso de los mediterráneos la tendencia es cambiante, como en el sistema educativo español, donde la última legislación pretende integrar el primer ciclo en las escuelas de infantil públicas, unificando esta etapa (LOMLOE, 2020).

Esta proyección no solo afecta en la manera de concebir la Educación Infantil, sino también en el niño, desde el ámbito de los cambios. En el modelo diferenciado los niños deben “sufrir” la transición de un ciclo a otro, aspecto que no sucede en el integrado, lo que genera mayor estabilidad y, por tanto, sensación de seguridad en el infante. Y, por otro lado, el modelo integrado de los países estudiados posee medidas de preparación para la educación básica, lo que facilita dicha transición al pequeño. De esta manera, la

tendencia fijada implica beneficios en torno a la EAPI, tanto a nivel de estructura como para el niño, centro de todo proceso educativo.

Por otro lado, se encuentra la adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado, individualizando este proceso. De esta manera, entra en juego la variable de la ratio influyendo en el enfoque que cada país otorga a la etapa de Educación Infantil.

Los resultados encontrados revelan ratios, tanto de niños por educador como por tamaño de grupo, mucho más inferiores en los países nórdicos que mediterráneos; sin embargo, la tendencia es disminuir el número de alumnos o bien, aumentar el de profesionales educativos, favoreciendo la mencionada educación individualizada.

Un ejemplo claro es la reciente propuesta de la Consejería de Educación gallega (comunidad autónoma de España) centrada en la reducción de ratios por aula a 20 alumnos, fijándose dicho objetivo hasta el 2033/2034 (Fernández, 2023).

De esta manera, los países estudiados (principalmente los mediterráneos) trabajan en la puesta en marcha de políticas que consigan dicha bajada de ratios, adaptando la ley a la realidad educativa y, como consecuencia, promoviendo una mejor atención y educación al alumnado.

Finalmente, dentro de las variables estudiadas, se visibiliza la formación del profesorado de Educación Infantil como un reto sobre el que hay que trabajar. De esta manera, los países tienen como objetivo incrementar los requisitos mínimos para convertirse en educador de dicha etapa, elevando el oficio de la docencia a la importancia que tiene, tanto en prestigio como en el impacto que supone la educación en la sociedad.

Ejemplo de ello son las reformas recientes introducidas por algunos de los países estudiados para la cualificación del personal. Es el caso de Francia quien ha creado un comité cuya función es la de elaborar propuestas para mejorar la contratación y formación de los profesionales que trabajan con los niños menores de 3 años o de Suecia, con su nueva legislación, que entrará en vigor a partir del 2025 y pretende la creación de un programa profesional que ofrezca a los maestros la manera de desarrollar estructuralmente las competencias requeridas para el oficio (Eurydice, 2023).

En conclusión, las naciones europeas analizadas presentan datos que revelan la existencia de una Educación Infantil con aspectos favorables y avanzados respecto a

décadas anteriores, pero sobre los que todavía hay que trabajar (especialmente en la zona mediterránea) con el fin de lograr la oferta de una educación de mayor calidad, accesible, equitativa, centrada en el niño y en sus necesidades y donde se encuentra los mejores profesionales y bien formados, adoptando medidas que los países nórdicos ya practican.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar la presente investigación es fundamental establecer el conjunto de conclusiones que recopilan el cómputo de datos estudiados, así como los resultados encontrados. Para ello, este apartado se va a organizar en dos partes principales: la primera centrada en el cumplimiento o no de los objetivos fijados inicialmente, así como las preguntas de investigación y, la segunda, en el conjunto de limitaciones halladas y las posibles implicaciones educativas del presente estudio.

Comenzamos con los objetivos marcados, los cuales se dividían en principales y secundarios. Respecto a los primeros, relacionados estrechamente con las preguntas de investigación, podemos indicar lo siguiente. En primer lugar, los países nórdicos se diferencian en gran medida de los países mediterráneos, al tener condiciones educativas heterogéneas: cifras de ratio muy dispares, práctica del modelo integrado de manera casi exclusiva en la región septentrional frente al diferenciado de la meridional y exigencia de requisitos inferiores en la etapa 0-3 años en los países mediterráneos. De esta manera, podemos indicar el cumplimiento del primer objetivo principal y la confirmación de la primera pregunta de investigación (“¿Tienen los sistemas educativos infantiles de los países nórdicos las mismas condiciones de aprendizaje y de enseñanza que los de los países mediterráneos?”).

A partir de lo anterior, podemos corroborar la segunda cuestión de investigación (“¿Poseen los sistemas educativos infantiles de los países nórdicos las variables educativas más avanzadas y cercanas a la EAPI que se pretende conseguir en un futuro próximo?”) y, por tanto, el segundo objetivo principal. Con los datos recogidos, los países nórdicos no solo se encuentran más alineados con las tendencias europeas en EAPI, sino que eso les sitúa en una posición como líderes en la implantación de estrategias educativas más avanzadas y efectivas y, por tanto, en referentes en materia educativa.

Los objetivos secundarios también se han cumplido, dado que dicha investigación es un ejemplo de la aplicación de la Educación Comparada, donde se ha descrito la EAPI existente en Europa, analizando particularmente determinadas naciones, que han permitido identificar las tendencias de dicha etapa en un cercano futuro.

En cuanto a los obstáculos principales hallados, estos se centran en un único elemento y es la ausencia de un informe de Eurydice más reciente, donde se muestran detalladamente los datos y particularidades de cada país. El documento empleado es del año 2023, sin embargo, se encuentra incompleto en torno a determinadas variables y, como consecuencia, se ha tenido que recurrir al informe de 2019; los cambios y reformas que las naciones están llevando a cabo en torno a la EAPI son abundantes y disponer de un dossier con dicha información más actualizada incrementa la validez y utilidad del presente estudio.

Finalmente, es importante indicar las implicaciones educativas con las que se presenta esta investigación. Desde la perspectiva del docente, este tipo de estudios contribuyen a su formación permanente, al favorecer su conocimiento de la realidad europea de la EAPI en cada momento, así como de las tendencias a las que se dirige dicha etapa, pudiendo anteponerse a los cambios introducidos legalmente e ir implantándolos en el aula progresivamente.

Desde el ámbito político, esta investigación es útil para los gobiernos nacionales y especialmente, para las agencias y consejerías de educación al permitirles visualizar la educación existente en otras naciones, cercanas a nivel cultural o geográfico o, por el contrario, alejadas en estos aspectos, para así establecer comparaciones y, posteriormente, posibles políticas educativas de cambio o medidas orientadas al incremento de la calidad educativa y a la alineación con las tendencias europeas de la EAPI.

Para finalizar, este estudio concluye remarcando la importancia de la EAPI y la investigación en dicha etapa a través del método comparado con el fin de lograr la construcción de mejores sistemas educativos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorga Morales, J., Valcárcel Izquierdo, N. y De Toro González, A. J. (2006). La Educación Comparada. Método esencial de la educación avanzada. *VARONA*, (43), 14-16.
- Aparicio Martínez, Y., Urdeta Lozano, L. y González, M. (2013). La Educación Preescolar. Sus significados sociales desde la madre. *Interacción y Perspectiva*, 3 (2), 198-208.
- Azzi, R. (2014). *La educación en el Siglo de las Luces*. [Trabajo de Fin de Grado no publicado]. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/15089/files/TAZ-TFG-2014-921.pdf>
- Baggethun, K. (2019). *La situación lingüística en los países nórdicos. ¿La intercomprensión nórdica en peligro?* [Trabajo de Fin de Grado no publicado]. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1749-2019-02-16-lenguasnordicas.pdf>
- Batres Vara, A. (2017). Las políticas para la Educación y Atención a la Primera Infancia y la formación de sus profesionales. Estado actual de la cuestión en la Unión Europea. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2 (7), 124-139.
- Candela Merino, L. y Manrique Arijá, A. (2015). Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Principales pensadores de la Educación Infantil* (pp. 31-40). FahrenHouse.
- Cobano-Delgado, V. C., Llorent-Bedmar, C. y Saines-Bautista, A. (2018). Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia. *Perfiles Educativos*, 41 (164), 47-64.
- Cobano-Delgado, V. C., Lloret-Bedmar y Navarro-Granado, M. (2020). La formación inicial de los profesionales de la Educación Infantil en Inglaterra, Francia y España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (2), 436-460. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14091
- Comisión Europea (2011). *Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. <https://eur->

lex.europa.eu/legal-
content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=PL

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2019). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa – Edición 2019*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2022). *Revisión de los objetivos de Barcelona sobre los servicios de educación y cuidados de la primera infancia*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=COM:2022:442:FIN>

European Commission / EACEA / Eurydice (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission / EACEA / Eurydice (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in europe – 2023: Early childhood education and care*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurybase. National Education Systems. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

Eurydice (2022). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe*. Luxembourg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Espinosa Espinosa, D. (2007). La educación griega y sus fuentes: aproximación a las épocas clásicas y helenísticas en Atenas. *Espacio, Tiempo y Forma*, 2, 117-134.

Fernández, D. (29 de septiembre de 2023). Educación plantea reducir ratios en Primaria e Infantil a 20 alumnos por aula. *El Ideal Gallego*. <https://www.elidealgallego.com/articulo/galicia/educacion-plantea-reducir-ratios-primaria-e-infantil-20-alumnos-aula-4457183>

Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.

Gadea Rivas, I. (2015). Los fines del jardín infantil en el pensamiento de Friedrich Fröbel. *Revista Humanismo y Cambio Social*, (5), 8-16.

- García Garrido, J. L. (1997). La Educación Comparada en una sociedad global. *Revista de Educación Comparada*, 3, 61-81.
- Gómez Díaz de León, C. y de León de la Garza, E. A. (2014). Método comparativo. *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 223-251). Tirant Humanidades.
- Gutiérrez Cuevas, P. (1995). La Educación Infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), 101-113.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868- 122953, Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020.
- Llorent, V. (2013). La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58.
- Martín Sánchez, M. A. (2010). Implicaciones educativas de la reforma y contrarreforma en la Europa del Renacimiento. *Cauriensia*, 5, 215-236.
- Mucientes Marcilla, R., Retuerto Antolín, C., Ruiz Díaz, L. y Solá González, S. (2015). Friedrich Fröbel (1782-1852). *Principales pensadores de la Educación Infantil* (pp. 41-50). FahrenHouse.
- Motiejunaite, A., Delhaxhe, A., Balcon, A-P y Borodankova, O. (2014). *Eurydice Resumen Ejecutivo: La educación y atención a la primera infancia*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Nohlen, D. (2013). El método comparativo. *Ciencia política comparada: El enfoque histórico-empírico* (pp. 112-126). Editorial Universidad de Granada.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fa296739-en>.

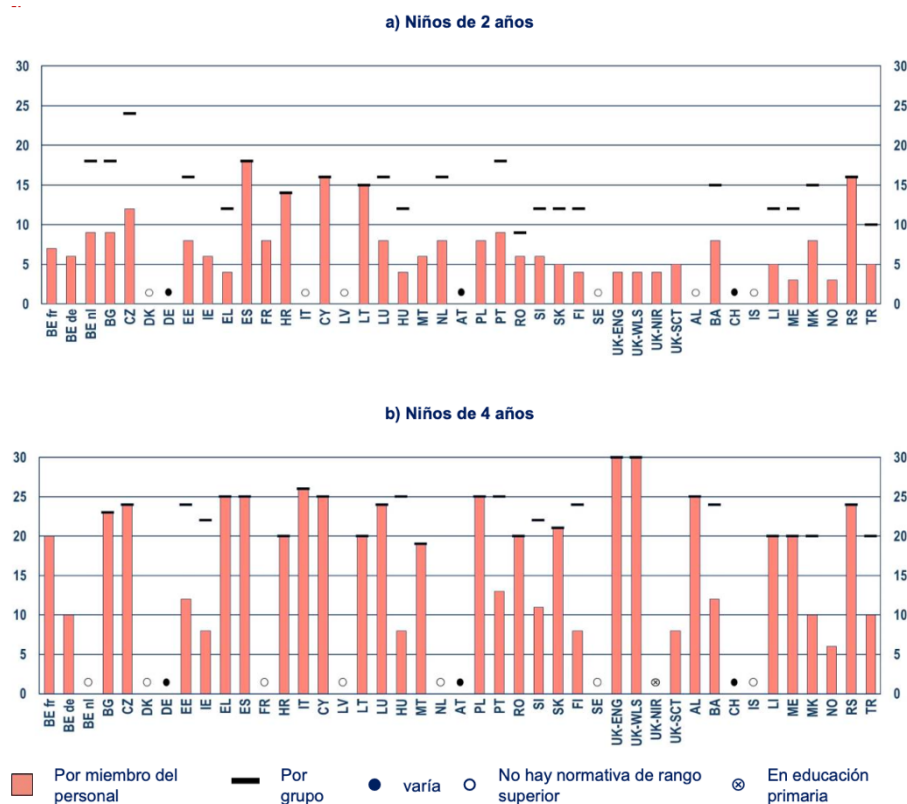
- Phillips, D. y Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education. An introduction to Theory, Method and Practics*. London: Bloomsbury Publishing.
- Quintana Cabanas, J. M. (1983). Un nuevo libro de educación comparada, obra del profesor J. L. García Garrido. *Educación*, (3), 187-194.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], <https://www.rae.es/dpd>, 2.ª edición (versión provisional). [Consulta: 08/05/2024].
- Recomendación (UE) 2019/C 189/02 del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C/189/02, de 5 de junio de 2019. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)
- Recomendación (UE) 2022/C 484/1 del Consejo, de 8 de diciembre de 2022, relativa a la educación y los cuidados de la primera infancia: los objetivos de Barcelona para 2030. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C/484/1, de 20 de diciembre de 2022. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H1220(01))
- Sánchez Pascua, F. (1990). Pestalozzi, el genio pedagógico y la formación de docentes. *Campo Abierto*, (7), 184-218.
- Sañudo Ortiz, R. (2015). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria: perspectivas y participación de las familias*. [Trabajo de Fin de Grado no publicado]. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7837/SañudoOrtizRosamaria.pdf>
- Soriano Sancha, G. (2006). Marco Fabio Quintiliano: la educación del ciudadano romano. *IBERIA*, (9), 107-124.
- Soto Urrea, W. (2010). La concepción pedagógica en Rousseau y Goethe. *Itinerario Educativo*, (55), 145-158.

- Sundseth, K. (2010). *Natura 2000 en la región mediterránea*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Torres Sánchez, M. y González Faraco, J.C. (2008). La educación infantil en las culturas escolares europeas: un análisis político comparado. *XXI: Revista de Educación*, 10, 49-64.
- Vicente Villena, M. P. (2001). Precedentes históricos de la educación infantil: de la antigüedad hasta Roma. *Anales de Pedagogía*, (9), 9-18.

8. ANEXOS

Anexo 1: Ratio de los países de la Unión Europea.

Anexo 1.1: Número máximo de niños por grupo y por miembro del personal en la oferta de EAPI en centros escolares a los 2 y 4 años, 2018/19. Fuente: Eurydice.



Anexo 1.2: Número máximo de niños menores de 3 años por cuidador en la oferta reglada de EAPI en el hogar, 2018/19. Fuente: Eurydice.

